

Ноосфера Вернадського

сучасна освіта
і наука

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ
КОМІСІЯ З РОЗРОБЛЕННЯ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ
АКАДЕМІКА В. І. ВЕРНАДСЬКОГО
НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ
З ВИВЧЕННЯ І РОЗРОБЛЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ІДЕЙ
АКАДЕМІКА В. І. ВЕРНАДСЬКОГО

**НООСФЕРА ВЕРНАДСЬКОГО,
СУЧАСНА ОСВІТА
І НАУКА**

ТОМ 2

*Колективна монографія
за науковою редакцією А. П. Самодрини*

Київ – Кременчук
Видавництво «NovaBook»
2022

УДК 37: 001.895+159.9+167.7+373.6
Н 72

РЕЦЕНЗЕНТИ:

О. С. Онищенко,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України;

О. М. Пономаренко,

доктор геологічних наук, професор, академік НАН України.

АВТОРИ:

**О. В. Вознюк, М. П. Лещенко, В. Ф. Моргун, Г. Ф. Москалик,
О. В. Овчарук, М. І. Піддячий, В. В. Рибалка, А. П. Самодрин,
Л. І. Тимчук, В. В. Шакоцько, Ю. О. Шилов**

Н 72 Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: колективна монографія / За наук. ред. А. П. Самодрина. Київ–Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2022. Т. 2. – 512 с.

ISBN 978-617-639-331-3

У монографії досліджуються проблеми розвитку теорії ноосфери і ноосферогенезу в світлі гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського та можливості їх упровадження в практику освіти, суспільства і культури України в психозойську еру людства.

Праця реалізує міждисциплінарний підхід до сучасної освіти як найкоротшого шляху до всепланетної ноосферної цивілізації, передбачає вивчення і розроблення теоретико-методологічних і прикладних положень її організації і протікання, гуманізує смисли поведінки людини та її розумної місії на Землі і у Всесвіті.

Книга розрахована на науковців, докторантів, аспірантів, викладачів, учителів, слухачів курсів підвищення кваліфікації працівників освіти, управлінців, методистів, усіх небайдужих до сучасних проблем науки, культури і освіти.

УДК 37: 001.895+159.9+167.7+373.6

ISBN 978-617-639-331-3

© НДЛ з вивчення і розроблення
гуманітарних ідей
академіка В. І. Вернадського, 2022

ЗМІСТ

ОСНОВА НООСФЕРИ – ПРОЄКТИВНА ОСВІТА

Вступне слово. *А. П. Самодрин*.....5

Розділ 1. АНАЛІТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОЄКТУВАННЯ НООСФЕРИ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО...25

1.1. Академік В. І. Вернадський :
минуле у сучасному і майбутньому

М. І. Піддячий.....25

1.2. Ноосферна теорія історичного розвитку :
стан і перспективи

Ю. О. Шилов.....50

1.3. Педагогічна парадоксологія як ефективний інструмент
формування ноосферної свідомості

О. В. Вознюк.....66

1.4. Концептуалізація світоглядних орієнтирів
цивілізаційного шляху України : ноосферний підхід

А. П. Самодрин.....139

Розділ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНИХ І МІЖОСОБИСТІСНИХ ПРОЄКТІВ НООСФЕРИ : СЕРЕДНЯ І ВИЩА ШКОЛА, ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ.....162

2.1. Простір-час ноосфери Вернадського
і траспектива розвитку особистості:
від життєвого шляху до безсмертя

В. Ф. Моргун.....162

2.2. Мультиперсональний діалог як синергетичний фактор
розвитку цивілізації і ноосфери

В. В. Рибалка.....224

2.3. Метод нелінійного прогнозування історичних подій

О. В. Вознюк.....263

2.4. Ціннісно-сміслові орієнтири розвитку ноосферної системи освіти : регіональний аспект <i>Г. Ф. Москалик</i>	309
--	-----

**Розділ 3. РОЗВИТОК НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ БІОЕНЕРГОІНФОРМАЦІЙНОГО
СЕРЕДОВИЩА ОСОБИСТОСТІ, РЕГІОНУ ТА
ОЙКУМЕНИ.....332**

3.1. Ноосферна компетентність у вимірі міжнародних досліджень ключових компетентностей ХХІ століття <i>М. П. Лещенко, О.В. Овчарук, Л. І Тимчук</i>	332
3.2. Розвиток змісту освіти школи ноосферної доби <i>В. В. Шакоцько</i>	377
3.3. Розвиток ноосферної організації регіону біосфери : освітній аспект <i>А. П. Самодрин</i>	406
3.4. Основа Ноосферного вчення В. І. Вернадського та Ведичні пам'ятки Кременчуччини <i>Ю. О. Шилов</i>	442

**ДО ПЕДАГОГІКИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО
ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ
Прикінцеве слово. *А. П. Самодрин*.....**

463

**ЗВЕДЕНИЙ ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК
І ПОКАЖЧИК ІМЕН.....**

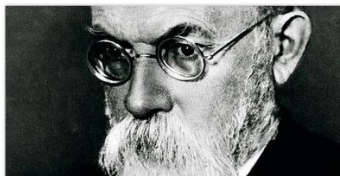
488

ПРО АВТОРІВ.....

499

*Майбутнє людини завжди
у великій мірі створюється
нею самою.*

В. І. Вернадський



ОСНОВА НООСФЕРИ – ПРОЄКТИВНА ОСВІТА

Вступне слово

А. П. Самодрин

Дорогі друзі!

Другим томом колективної монографії «Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука» члени самоврядної Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розвитку гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського (започаткована 12 березня 2021 року під егідою Комісії НАН України з розроблення наукової спадщини академіка В. І. Вернадського) у 2022 році продовжують народне поширення ноосфери Володимира Івановича Вернадського (12.03.1863 – 6.01.1945 рр.) як справи життя кожного патріота України.

Наголосимо, такого стану світоглядного хаосу і, в тому числі, в педагогічній свідомості, який нам випадає пережити нині, історія ще не знала. Адже всі «педагогічні теорії» до ХХІ століття обслуговували «цивілізації присвоєння», де домінувала «метода присвоєння» знань – звідси непередбачуваність освіти майбутнього для нашого часу, зростання видового поля науки й титулованих докторів без належного просування вперед їх доктрин. Для слабкої душі настає етап невизначеності шляху. Для сильної – етап самоактуалізації й самоствердження людської думки – й по суті самої людини, бо саме у процесі роботи думки вивисшуються найсуттєвіші її риси – *радість життя*, захоплююча *дух сила пізнавального розуму*, *гармонія* як хвильовий хронотоп в «симфонії часу»...

Життя – активна форма існування матерії, що на вершині еволюції чинить науковий шлях розуму, який прокладає особистість і цим творить його *смысл*. Стараннями сильних, ноосферно просвітлених душ здоровий розвиток науки неодмінно прокладе дорогу людству до згармонізованої *проектами освіти* ноосфери в нетрях біосфери. Іншого шляху для *наукової думки* не існує, адже вона – породження природи, а природа протиприродно не діє. Життя – надскладний каталіз поміж геологією і космосом, де людина і її розум – головний автокаталітичний чинник змін у біосфері. *Біосфера* – область земної кори, задіяна всілякими трансформаторами, які перетворюють космічні випромінювання в діючу земну енергію. Особистість людини – один із таких трансформаторів, що нині перебуває на етапі зростаючої ноосфери і своїм розумом змушує процеси перетворення надбань фундаментальної науки та інноваційних інтелектуальних технологій у вирішальний фактор еволюції, будуючи *нову цивілізацію*. *Завданням педагогіки стає* – виховувати *людину істинну*, синхронну біосфері, хронотоп якої повинен мати більш високий ступінь звільнення внутрішньої енергії для більш *ефективної участі в геологічних процесах, ніж було до цього* – ноосферний.

Педагогіка XXI століття все більше набуває ознак біоенергоінформаційного середовища для пророщування мультикультури ноосферного суспільства на засадах підтримки персоніфікованої творчої еволюції. Культура-цивілізація, де домінувала організаційно релігійна основа життя, з середини XX століття стрімко й прискорено трансформується в цивілізаційну культуру, що збудило утворення множини нецивілізацій – етносоціокультурних локацій, які намагаються освітньо-проектно діяти на регіональному, міжрегіональному і трансрегіональному (транскорпоративному, глобальному) рівнях. Освіті цей процес слід помічати і супроводжувати цілеспрямовано – ноосферно.

Проте і в диференційованих навчаннях умовах і посиленіх гаджетами варіантах соціалізації молода людина не стає більше упевненою в своєму майбутньому без уяви *власної траєкторії* земного буття як істоти космічної – *хвильового хронотопу*. Освіта її зачасти не є відповідною часу, а особистісна концептосфера

виявляється малоздатною до ефективної самонавігації. І замість того, щоб «окрилювати» людину в цих умовах і роз'яснювати її космічну місію на планеті Земля, педагоги продовжують її залюблювати в земний рай своєї юності й прищеплювати минулі цінності... У подальшому нам потрібні будуть нові інтелектуальні вихори-системи, збудовані поза національними або ж державними рамками – системи освіти в умовах клітин біосфери – біосферних регіонів планети. Саме в них як у природній живій воді здатне прорости і нове знання, і нова людина – в умовах архетипів колективно розподіленої функції регіонального психозою відбудуватиметься її шлях освіти. А покищо, ми, педагоги, топчемося сліпо по біосфері, вбачаючи щоби прихопити собі побільше і цьому ж навчаємо молодь. Адже школяр вчиться не тому, що говорить вчитель, а тому, як він діє – смислу життя. Тож, гострота питання, зокрема, в Україні, в тому, що нинішня організація об'єднаних територіальних громад здійснюється науково спрощено щодо біосфери – як на початковому рівні (задум, ідея, проєкт), так і на глобальному – переважно недосяжному для фундаментальної науки і сучасної освіти...

У 2018 році Римський клуб до свого півстолітнього ювілею підготував доповідь «Come On! Капіталізм, короткозорість, населення та руйнування планети». Е. У. Вайцеккер виступив співавтором цієї доповіді й проголосив: основна наша ідея – це різниця між порожнім світом і повним світом. У період «порожнього світу» людство було нечисленним, а природи було багато. Цей період закінчився 70-80 років тому. Зараз у нас «повний світ», величезна кількість людей, нас утричі більше, ніж було 1945 року. Але планета не зростає. Це одна із головних проблем, про які говорить Клуб [Weizsaecker, E., Wijkman, A. *Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. New York : Springer, 2018. 220 p.*]. Невже відбудеться штучна організація світу – подумалося тоді? І вже наступного 2019-го – людство отримало пандемію Covid-19. То що очікувати далі, якщо ми підемо шляхом посилення репресивної педагогіки? Хоч ця гілка розвитку природньо присутня в генезі людини, є критичною, проте доступною для регулювання.

Українською асоціацією Римського клубу було запропоновано Україні змінити свою «професію», її економічну спеціалізацію через нову економічну політику. Однак, український науковий арсенал не перестав відстоювати власні пріоритети і свою значущість у світі в різних галузях науки і техніки. Тож, друга природа, ще слабо очолювана освітою, не спішить, більше того, всіляко ухиляється від прокрустового ложе глобальних реформ.

Зазначимо, що педагогічна функція *a priori* проєктивна на всіх етапах розвитку людства, проте особливої значущості питання проєктивності освіти і очікуваної продуктивності людини набувало в зв'язку з постатями Я. А. Коменського, І. Г. Песталоцці, А. Дістервега, Г. Кершенштейнера, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Р. Штейнера, А. С. Макаренка, С. Френе, О. А. Захаренка, В. О. Сухомлинського та ін. – творців теорії педагогіки в стінах школи розвитку особистості. На рівні ж всеобучу школи діяли й продовжують діяти як заклади формування... – переважно над вибором особистістю змісту освіти. Тож вершини досконалості набувала та особистість учня і тоді, коли в умовах педагогічної взаємодії (діалог) спрацьовував певного рівня освітній резонанс, який і підносив його особистість антропокосмічно настільки, наскільки катарсисно усувалась з його свідомості ринкова повсякденщина присвоєння знань, – завдячуючи переважно *майстерності* вчителя-вихователя, його жертвній відданості справі й належному освітньому оточенню – ідеї розвитку (І. А. Зязюн та ін.).

Отже, час нової людини настає з переходом від проєктивної педагогіки до *педагогіки проєктування освіти* – потребує переосмислення дидактики і теорії виховання: потребує діяти резонансно в процесі особистісно зорієнтованого навчання.

Гіпотетично, цефалізація ноосфери біосфери має відбуватися в єдиному науковому просторі у супроводі відповідної освіти як гуманітарного проєкту біосфери, філософські абрис якої накреслені В. І. Вернадським і його послідовниками. Що помічаємо – крізь товщу педагогічних канонів на світ божий вийшов новий дух людини, нова мрія у вигляді ідеї коеволюції Суспільства і Природи з переосмисленням Людини. А чи розуміє це школа? Ми вже

підійшли до дуже відповідального періоду життя на планеті – до корінної зміни нашого наукового світогляду. В його основі – пізнання людини самої себе, освітнє вивищення її особистості на такий рівень розуміння єдності світу, що дозволить перетворити гармонію сукупного інтелектуального ресурсу суспільства і його творчої енергії в рушійну силу науки ноосферної доби, у вирішальний фактор еволюції. Ноосфера як науковий шлях розвитку людства здійсниться звільненою енергією колективно-диференційованої праці в соборній особистості планети як проєкт освіти – це гасло для дії прописано членами Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розроблення гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського, які прагнуть донести до пересічного громадянина генеруючі думки наукової спадщини В. І. Вернадського в контексті нашого часу. Ноосфера проникає світ глобально, всеціло й водночас поступово сходами думки (рівні цефалізації, пов'язані з масштабами охоплення біосфери), інформаційними концентрами – від тверді планети до всезагального цефалу – голови світу (Дж. Дана). Нижні організації ноосфери складають дифузну зону економічної і фізичної географії. Вищі – «ретикулярну зону» управління, де величезна кількість сигналів від «рецепторів ойкумени» (наукових лабораторій) перетворюватиметься на штурвал біосфери, доповнений автопілотом (наукою і освітою проєкування). Одиначним пазлом такої конструкції (організаційним фракталом) має ставати клітина біосфери – космобіотизований регіон Землі.

Отже, на планеті, на відміну від усіх попередніх, *нова цивілізація* виникає як епоха проєкування свого майбутнього в умовах діалогу Сходу і Заходу з життєвими рисами європейськості й гартом «хуа-цао» – усвідомлення власного менталітету, що має певну спільність з біосферними регіонами, а кордони цих регіонів тяжіють до проявлення цивілізаційних берегів (швів). Нова цивілізація в подальшому становитиме регіонально-диференційоване соціокультурне біоенергоінформаційне середовище. Її нелегкий шлях зародження помічаємо ще в XVIII-XIX століттях проривними ідеями філософів-гуманістів, вчених-космістів, літераторів-фантастів тощо, які виявили природну жагу людського мозку до

самовдосконалення й цим розпочали роботу над лекалами сучасної людини.

Клаузуру ноосфери ми впізнаємо на тлі розгорнутого Всесвіту філософією космізму – творами Г. С. Сковороди, І. Канта, Г. Гегеля, Ф. Шеллінга, Й. Гете, В. В. Докучаєва, М. Ф. Федорова, К. Е. Ціолковського, К. М. Вентцеля, Е. Леруа, В. І. Вернадського, О. О. Ухтомського, О. Є. Ферсмана, П. Т. де Шардена, І. А. Єфремова та ін. Логічний концепт давніх філософів Сходу – небо-людина-земля – синтез філософії Кун Цю і Лао-цзи створив світоглядну парадигму розвивального даосизму (вчення дао + етика), яка людину робить спочатку відданою рідній землі – малій батьківщині, потім – землянином і, врешті, космістом (переважно, на основі європейської світоглядної традиції XIX–XXI століть). В її діалозі з нарисом ноосферної теорії історичного розвитку наростають освітні координати цефалізації ноосфери і нова просторово-часова наукова картина світу людини в обрамленнях сучасної філософії космізму.

Філософія космізму – предтеча «педагогіки космізму» і головна передумова профільності в освіті, що існує як психопедагогічна проблема часу: має розпізнавати спрямованість просторово-часової розгортки людини на тлі космосу. В українській філософії до ідеї космічної людини найбільше наблизився Г. С. Сковорода, якого у його час «світ ловив, та не спіймав». Спираючись на вчення Платона й будучи носієм народної філософії, він створив вчення про єдність Великого космосу та космосу людини. Якщо в людині діють ті ж самі закони, що і в Космосі, то Всесвіт може бути пізнаний через пізнання людини, що займається спорідненим трудом: душа людина чинить труд над природою, а природа, в свою чергу, виготовляє її душу... Людина з її симетрією-асиметрією є певною фізичною константою – корелює з фізичними константами Всесвіту. Це помітив ще Леонардо ді сір П'єро да Вінчі (1452-1519) у XV столітті. У 1490 р. Да Вінчі була створена (перевідкрита) Вітрувіанська людина – ушавлений малюнок якої іноді називають *канонічними пропорціями*. На ньому зображена фігура оголеного чоловіка в двох накладених одна на іншу позиціях: з розведеними в сторони руками і ногами, вписана в

коло; з розведеними руками та зведеними разом ногами, вписана в квадрат. Малюнок сам по собі часто використовується як неявний символ внутрішньої симетрії людського тіла і Всесвіту в цілому.

На переконання українського психолога В. В. Клименка, психологічний механізм здійснення, який присутній практично у кожній здоровій людині, індивід реалізує триєдино: а) творчість, виробляє б) інтелектуальні цінності, а також – в) руйнує довілля. Механізм у всіх однаковий, але його будова у кожній людині різна і внаслідок цього виконується *різна робота*. Як же нам навчитися якнайменше шкодити природі й досягати якнайбільшого зиску?

З точки зору педагогіки космізму через особистісну діяльність учень уходить у відповідні сфери довілля послідовно, крок-за-кроком, освоюючи його історичний образ (натурально-соціальний) – втілює й водночас продовжує історію природи. Як наслідок, розвивається певним чином його внутрішній світ, відкриваючи дорогу зваженому запиту. Наповнюючи і тим самим розширюючи внутрішній світ, учень проникає в подальше – в зовнішній світ, усвідомлює його, вчиться орієнтуватися в нім на засадах схожості і розхожості образів реальності, на засадах протяжності, дискретності і неперервності простору-часу. Згодом у ньому вимальовується місія людини (смисли життя), мета-ідеал самовиховання – якнайповніше виявити свій внутрішній потенціал, механізми організації персоніфікованої інтелектуальної еволюції – інструменти розкриття і самореалізації особистості у відповідності до індивідуальних можливостей та у співвідношенні з загальнолюдськими, світовими, вселенськими процесами (від «*вселятися у Всесвіт*», рос. «*вселенная*» – місце, куди вселяємося) щодо самоактуалізації власного Я.

Ідеї антропокосмізму поряд і над антропоцентризмом, активної еволюції індивіду, організації його персоніфікованої інтелектуальної еволюції, всеєдності всього з відображенням у кожному, панетизму, екологічного і морального імперативів є пріоритетними в методології сучасної освіти для вироблення новітнього синтезу ентропійного і антиентропійного знання для урівноваження світу внутрішнього світом зовнішнім, щоб

предметність сприяла впізнанню мети освіти особистісно-предметно й надалі синхронно й діахронно – послідовно, уникаючи катастрофічних зсувів свідомості.

Задум ноосфери В. І. Вернадського як області єдності (гармонії) природи і суспільства в ідеї, де розум і духовність є визначальними чинниками розвитку цивілізації, розвивався у ХХ столітті М. Г. Холодним, М. О. Козиревим, П. Г. Кузнецовим, В. П. Казначєєвим, М. М. Мойсєєвим, Л. Ларушем, Б. Є. Патоним, А. Г. Загороднім, О. С. Онищенком, М. Д. Руденком, В. Г. Кременем, А. Д. Урсулом, О. І. Субетто, Ю. О. Шиловим, І. З. Цехмістро, Г. І. Шиповим, О. В. Вознюком, В. В. Давидовим, А. В. Хуторським, О. О. Ігнатенком та ін., – на порядку денному сучасної педагогічної освіти і школи.

У такому вимірі, як ноосфера, космізм, оминаючи стихійний соціалізм ХХ століття, знову повертається людині, як це було в часи пізніх софістів або в часи Відродження і, завдячуючи постаті академіка В. І. Вернадського – живе далі. Проблема космізму як світогляду людини тим самим виявила певну циклічність і в котре уточнила нам завдання нової парадигми освіти як рух у незвідане – *до ноосферної освіти*. Український біолог і філософ М. Г. Холодний вважав, що людина є невід’ємною частиною космосу, яка підкоряється його законам. Саме він увів до наукового обігу термін «антропокосмізм». Послідовник В. І. Вернадського М. М. Мойсєєв запропонував для пізнання ноосфери використовувати колективний розум як перехід до антропокосмічного мислення. Наголосимо, це не сукупність індивідуальних інтелектів, це якісно нові утворення (наукові інституції за покликаннями душі), пов’язані з розвитком ІТ-сфери в спорідненості взаємодії наукових індивідуальних проєктів ноосфери, чого прагнуть і члени самоврядної Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розвитку гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського – пізнавати смисл вселенського розуму смислами-кроками колективної наукової роботи над щорічною монографією і зворотніми зв’язками. Ноосфера вимагає охоплення біосфери людським розумом з метою забезпечення стійкого розвитку ойкумени; це останній із багатьох станів еволюції біосфери в геологічній історії – стан наших днів; сфера взаємодії суспільства і природи, в межах якої

розумна людська діяльність стає визначальним фактором розвитку; процес, при якому антропотизація переходить в антропологізацію всепланетно; сфера розуму як еволюціонуючого процесу в біосфері, що чиниться особистісно у конкретному регіоні по різному.

Освіта часу ноосфери є ноосферною. Ноосферна освіта – орієнтована на створення загального синтезу людського духу, включення людської свідомості і людської діяльності в глобальний Універсум, вироблення духовного світу особистості, духовної свободи до її самореалізації, духовної відповідальності за свої дії; наука із засобу технічного прогресу перетворюється в органічну частину соціального й культурного розвитку, що охоплює не лише ставлення людини до природи, а і її ставлення до інших людей і до самої себе; своєрідна програма, в якій зосереджена мета розвитку суспільства, де освіта стає цілісним світоглядом, що дозволяє забезпечити належну екологічну свідомість і духовну складову розвитку особистості одночасно – становить ноосферний світогляд особистості. Ноосферна освіта є багатовекторною, багаторівневою за цілепокладанням і організаційно відкритою системою, що діє в складі ноосферної культури на засадах творчої еволюції особистості. Той із каналів ноосферної освіти, який окреслює шлях еволюції Розуму на тлі Космосу, носія якого позначаємо терміном «людина істинна», становить профільна освіта. Допрофільна освіта допомагає відшукувати індивіду власний профіль розвитку, нарративне мислення в напрямі формування його концептосфери. Людина, її мислення та поведінка – найголовніша проблема ноосфери. Ноосферна освіта, яка з другої половини ХХ століття самостверджується всепланетно як *діалог культур*, що наближаються одна до одної за інтересами розвитку (сировина, енергія, інформація), реалізує синтез природного та історичного процесу, враховує темпи формування глобальних демократичних суспільних відносин як синтез праці, розуму і наукової думки в інтересах земної цивілізації, що вершиться як перебудова в ментальному і генному просторах в напрямі трансформації другої природи для становлення монокультури світу. Ця освіта неупинно й прискорено шукає свою філософію і науку й тим по

суті проявляє ноосферну особистість – транслює розумну єдність в єдиний розум з використанням ІТ-сфери цілеспрямовано.

Отже, ноосферна освіта є проєктивною образно-логічно-гармонійною основою для розвитку кожного конкретного індивіду, передбачає своєю умовою певний навчально-освітній простір становлення і розвитку особистості, що має власну траєкторію в продовж життя (профіль), збудовану індивідуально як низку проєктів майбутнього на засадах системи «людина – природа» за найліпшої відповідності продукту поставленій меті. При цьому система освіти, що забезпечує проєктивну освіту, діє особистісно зорієнтовано й водночас сортаментно відносно певного психотипу спорідненої діяльності у біосферному регіоні як біоенергоінформаційний генератор творчої енергії.

Проєктивній освіті час охоплювати ментальний простір – робоче тіло поміж вищою нервовою діяльністю людини і генотипом як динамічною формулою життя в напрямі біосоціальної гармонії – формувати розумну цивілізацію як оптимально самокерований рух генофенопрограми людини до ноосфери, відсікаючи некросферу як інформаційний шум оптимістичними сценаріями майбутнього. При цьому керовано (м'якою силою переконань) відбувається певна поступова зміна в ментальному, що передбачає переустановлення генетичної програми – диктує школі нову систему виховання й резвивального навчання поряд і в контекстах середовищного підходу. Поступово відбуватиметься зміна в ментальному – з настанням зміни в фізичному на мікрорівні, насамперед, а зміна в фізичному зумовлюватиме поступову зміну в ментальному, що чиниться індивідуально-етнічно. Наголосимо, що етнос, у свою чергу, працює на геобіохімічній енергії живої речовини генома у згоді з другим початком термодинаміки, що підтверджується діахронічною послідовністю історичних подій та синхронізмами епохи – резонансами життя. Послідовність історичних подій – це та «складна простота», що стоїть біля витoku гуманітарного начала освіти, яка містить:

1) геологічне повторюване минуле: включає породи з різних епох, існування в межах єдиної геологічної формації областей породи, що накладалися одна на одну в різні часи, наприклад, через дію моря, що поступово накривало масу суші;

2) проблему вияву того, як мови та сім'ї мов змінюються з часом, на відміну від синхронізму чи описової лінгвістики, що вивчає мову в окремий момент часу;

3) вияв семантичних мовних проявів (топонімів, гідронімів, літонімів тощо) як культурних прошарків в переплетіннях культур;

4) спроби пов'язати в одну систему пп. 1), 2), 3) наукою про розвиток знакових систем «семіологією», яка в свою чергу аналізує способи передачі інформації, властивості знаків та знакових систем у людському суспільстві (головним чином природні та штучні мови, а також деякі явища культури, системи міфів, ритуалів), у природі (комунікація у тваринному світі) або в самій людині (зорове та слухове сприйняття тощо);

5) спробу розпізнавання в інформаційних ресурсах науковою наратологією точки зору автора (оповідача, розповідача, поширювача інформації) як цілісну філософію, стиль мислення, ціннісний фокус.

Тим самим виникає гіпотеза про систему освіти, що розумно сприяє феномену самоскладання певного генотипу в умовах певної території планети як більш досконалого, ефективного життя людини. Прокладаючи науковий шлях розвитку гуманітарної сфери, ми, члени Лабораторії, помічаємо особливу клітину для аналізу і розбудови науки і освіти, що лежить поза національним або ж державницьким інтересами – регіон біосфери, населений людиною з космічною протяжністю її біологічної та соціальної історії. Відмічаємо, що етнос регіону біосфери – не його аморфність із невизначеністю долі «по крові», не чисто соціальна категорія, де панує раціональність, не сукупність носіїв мови, економіки, не територія з її психологічним складом, а певна фаза етногенезу в стані біогенезу, де ментальність відбувається як процес самоосвіти, як певна вродженонароджена субкультура, що самопроектується персоніфіковано й протікає як персональна творча еволюція в умовах конкретного психотипу – етнопсихогенез. Цей процес має тимчасово-неперервну детермінацію і протікає як природний процес становлення у людини певних якостей і здібностей у царині вихованих цінностей: способи поведінки, відтінок змісту культури, елемент форми мислення і свідомості; норми

спілкування освоюються дитиною спонтанно, природньо в процесі спільного життя, в процесі спілкування і взаємодії з дорослими через мову; відбувається самобутньо твор мови – за допомогою предметного контексту життєдіяльності і заданою програмою людини на рівні генома. Новонароджений індивід в спорідненості з материнською особистістю (діє материнська культура як материнський імпринтинг) поступово вчиться помічати і добирати риси батьківського начала (батьківський імпринтинг) із подальшою трансформацією цього синтезу протягом життя в мудрість родового, общинного, культурно-регіонального розуму, намагає шляхи проникнення в інші біосферні регіони, утворюючи систему на кшталт «тіло, душа (соборна особистість), дух (когнітивна функція природи)».

Тож ментальність – (уявно) розпростертість шкіри леопарда з п'ятнами-субкультурами як відтінками сірого, це – характер виявлення (бо існує наявність) спектру основних рис (груп ліній, стилів) соціобіогеологічної свідомості як певної пульсуючої енергії (посередництвом самомоніторингу колективно-розподіленої праці) в складі етнокультурної цілісності (як діалогу Людини і Природи: «прикладна діяльність–раціональна діяльність» – «раціональна–прикладна») й пов'язаною з нею емоційно-ціннісною сфери регіону біосфери, що відіграє важливу роль у збереженні єдності та цілісності регіонів, держав або їх союзів (за потребою). Ментальність, опираючись на хронопростір конкретного регіону посередництвом біоетики індивіду людини, утворює регіонально-зорієнтований культурний соціум – етносоціокультурний хронотоп.

Цей етносоціокультурний хронотоп – не ракова пухлина біосфери, що помирає, досягнувши наповнення регіону біосфери, а певний самоврегульований хвильовий процес, підпорядкований циклу ізоморфізму в біоті. У його арсеналі, як у реальності «людина-природа», відбуваються етносоціокультурні хронотипи, наділені власними траєкторіями – профілями розвитку (особистісно-діяльнісно-соціальні монади). Звідси те, що ми думаємо у конкретній реальності, що може змінювати наші відносини з нею так само, як те, що ми сприймаємо в довкіллі, може змінити наші думки – є наукова ноосфера. Наука є тим спільним, що єднає людство, вивільняючи енергію зв'язку як

виробничу силу. Тут висловимося в дусі міркувань академіка В. І. Вернадського – в науці немає ні елліна, ні іудея, а є нескінченне пізнання Вищого розуму розумом земним як активним помислом ноосфери.

Отже, нині і надалі ефективна діяльність людини-вченого повинна кореспондувати насамперед із ноосферною продуктивністю для зростання коефіцієнта корисної дії особистості, суспільства і для виникнення нових соціальних об'єднань у колективній праці планети, де активно діятиме учіння дорослих. У подальшому потрібен буде реальний вчитель дорослих і юні як експерт і дешифратор різночинних ідей, нова педагогічна культура для їх синтезу. Час ноосфери змушує чисто біологічний відбір протиставити науково-раціональному. Раціональний сортинг людини наукою розпочато ще в ХІХ столітті й тим самим активізовано штучні бар'єри, що зрушило по особливому розвиток ойкумени в напрямі домінування позичкового відсотку над енергетикою планети з порушенням законів збереження енергії, принципу трофізму природи тощо. Настає час корекції людської орбіти творчим процесом соціуму планети.

Творча особистість – стратегічний ресурс освіти і науки України. У листі В. І. Вернадського своєму старшому колезі і другу професору І. І. Петрункевичу 2.11.1923 р. по суті відображено *фізичний принцип культури*: явища життя взагалі, а культурного людства зокрема, пов'язані зі збільшенням звільненої, здатної до виконання роботи світової енергії, чого ми не помічаємо в жодному іншому природному явищі, окрім можливо радіоактивності, або ж ще не доведених космічних процесів у зорях і, можливо, неіснуючому світовому ефірі.

Орієнтація наук на світоглядні дороговкази В. І. Вернадського – з одного боку та на його постать, як велику особистість – з іншого, становить нагальну проблему для сучасної науки і, особливо, – для сучасної педагогічної науки і психології з метою відповідності освіти запитам життя. Українські філософія, наука, освіта, релігія разом поки що не домовилися інтегрувати власні субкультури в ноосферну культуру як потенціал посилення процесу цефалізації з утворенням ноосферної демократії. І це ставить завдання

педагогічній науці ставати ініціатором такого синтезу ради єдності у мультикультурному просторі етносів. Реальним критерієм успіху педагога ХХІ століття стає не лише урок, його предмет, авторитет професіонала (категорія, звання, науковий ступінь тощо), а і наше життя, виміряне індексом людського розвитку – ІЛР (поєднує три показники: валовий внутрішній продукт – ВВП на душу населення, рівень грамотності й тривалість життя) в умовах регіону біосфери – може вживатися як показник ефективності педагогічної дії на переході до ноосферної педагогіки. Піднятися з 133-го місця в світі до рівня добробуту Швейцарії – чому б не національна ідея і мета освіти? І підйом цей відбудеться обов'язково, якщо розпочати його проектно з демократизації школи як осередку громадянського суспільства, з виховання вчителя-громадянина-вченого як рушійної сили ноосферної доби.

Завданням педагогіки стає виховувати людину істинну – синхронну біосфері, хронотоп якої повинен мати більш високий ступінь звільнення внутрішньої енергії для більш ефективної участі в геологічних процесах, ніж було до цього – ноосферний. Це твердження становить одну з *робочих гіпотез* викладу.

Думки є підґрунтям нашого розуміння, ними ми бачимо навколишнє, особистістю ми його структуруємо (внутрішньо відчуваємо) і систематизуємо (таксономуємо – числом, іменем, законом), совістю як вродженим богом помічаємо себе як «систему систем», своїм розумом шукаємо баланс зі світом як зі всерозумом, опосередковано геному *homo sapiens*, як Людину-проект вселяємо у Всесвіт. Космос в людині перебуває як історія біосфери в складі генома й об'єктивується (виховується) на рівні біосфери настільки, наскільки індивідуальний менталітет на чолі з особистістю (з опорою на мозок-лінзу) просякає біосферу освітою як Систему Життя. Отже, єдність людства, за В. І. Вернадським – необхідна умова організованості ноосфери. Вона, в кінці кінців, веде людство до космічності свідомого життя з одночасністю проникнення індивіду власною особистістю впродовж життя. Як правило, найвищого рівня це проникнення набуває на стадії особистісного акме. Відмітимо, що вік у межах 75 років для окремого середньостатистичного розвиненого індивіда становить пік-акме розвитку мудрості його особистості

(наші узагальнення 2006 року, автор – А. С.). Сьогодні *проблема народу, що неперервно навчається ноосфері*, у свій час поставлена В. І. Вернадським, стає, по суті ноосферним законом розвитку сучасної системи освіти, що детермінується регіонально станом організації об'єднаних територіальних громад. Найскладнішим у побудові «чергового модерну» виявилось те, що людина-експерт, від якої залежить якість освіти (вибір і добір змісту освіти), мислить про освіту через сформовані в її хронотопі ментальні структури, довершені засобами самоосвіти як власні переконання, й не може покидати власний горизонт реальності... Найсуттєвішого опору розвитку освіти надають їй титуловані освітньо-соціальні інституції.

Наголосимо, без віри в ноосферу якогось окремого конкретного вченого або певної їх когорти ноосфера відбудеться іншим шляхом! Віра в неї виростає з масиву сумнівів масивом переконань як шлях «простір-час». Цей шлях демократичний – учіння народу. Ось тому, становий світоглядний орієнтир освіти України – розвиток ноосферної демократії у поєднанні з завданням зростання середньої тривалості життя в країні – 75 і більше років. У свою чергу стрижнем ноосферної демократії є демократичний екологічний імператив – підпорядкування народовладдя екологічному мисленню як гуманістичній категорії. Демократія – соціальний метод ноосферного суспільства, мусить суспільно визріти й індивідуально дозріти, створюючи належну густину соціального часу – цефал ноосфери. Тому поважний або третій вік має бути розглянутий в складі освіти дорослих по особливому (Л. Б. Лук'янова, О. Г. Коваленко, В. В. Рибалка та ін.). Він є той, що діє як джерело вторинних освітніх хвиль та інтегрує інтелект до стану ноосферної культури *мудрість біосфери*.

Філософією освіти попереду і поруч відповідною освітою з її науковим ядром як *космічною координатою* ми завчасно можемо зазирнути за межі своїх безпосередніх відчуттів і набутих знань (набутого менталітету). Зазирнути за допомогою спеціального генерування системою освіти нових думок як синтезу творчих зусиль, перенаціливши і змінивши хід власних дій, виховавши в собі чуттєву волю свідомого переходу на уточнену соціально-природовідповідну траєкторію майбутнього

– особистісно-диференційовану «пасіонарність» (*пасіонарність* – термін Л. М. Гумільова). Тобто, проєктивною освітою як синтезом творчої енергії думок можемо адекватно природі людини і Природі вирішувати проблеми часу – здійснювати новою освітою навігацію (недо-)освіченого менталітету протягом людського життя, діючи *labori et litteris* (з лат. – «трудом і наукою»), якщо зважимося наш час сприймати як *проєктивну ноосферу*.

Тож, головним напрямом розвитку сучасної освіти стає наукове вивчення педагогічної свідомості, ноосферна модернізація освітньої системи з готовністю виховувати і розвивати людину істинну – синхронну біосфері, хронотоп якої повинен мати більш високий ступінь звільнення внутрішньої енергії для більш ефективної участі в геологічних процесах, ніж було до цього – ноосферний. Головними завданнями гуманітарних досліджень і прикладних розроблень у наш час стають:

- вивчення ноосферного доробку В. І. Вернадського щодо утворення космосоціопланетарного феномену – космічної координати в складі сучасного світогляду людини;

- освітній розвиток гуманітарної сфери країни на засадах запровадження в науково-педагогічну творчість думок В. І. Вернадського;

- концептуалізація освітніх орієнтирів руху до монокультури світу – образу гармонійної світобудови та механізмів посилення діалогу Людини і Природи; принципів ноосферного гуманізму та основ психоконституційного проєктування розвитку особистості в складі цифровізованого психозою;

- здійснення методологічної координації теорії ноосфери, науки і освіти, можливостей сучасної системи освіти на рівні IT-гібридизації психології і педагогіки та їх обопільності, що відповідає запиту часу, її здатності розвивати соціальну свідомість в умовах нинішньої кризи й тих змін, що спричинили посилення соціальної відповідальності за майбутнє;

- забезпечення психолого-педагогічної підтримки освітніх зусиль, що супроводжують процеси інформатизованого переходу біосфери в ноосферу в гуманітарній сфері та спрямовані

на підвищення ефективності сучасної людини, що, в свою чергу, призведе до нового порядку життєдіяльності людського співтовариства на глобальному і регіональному рівнях – реального покращення життя;

- розв’язання протиріч, пов’язаних із інформологічним проектуванням освітньо-культурного каналу світового людства та України на засадах збільшення звільненої, здатної до виконання колективно-диференційованої роботи енергії наукової думки, зосередженої науковим потенціалом соборної особистості;

- удосконалення регуляторної політики в освітньо-гуманитарній сфері з перспективами створення психолого-педагогічного ресурсу гармонізації цифровізованої особистості, збагаченої глибинною національно-культурною спадщиною українського народу, який неперервно вивчає і розвиває ноосферу цивілізацію від мікро до космічного рівнів;

- виробити практичні рекомендації фундаторам освіти з питань проектування механізмів трансформації творчого еґо до стану творчого со-еґо на засадах персоніфікованої творчої еволюції людства.

Нові суперечності в соціальній сфері планети має попереджати система освіти біосферних регіонів планети на основі вчення Вернадського про біосферу і ноосферу (дорожня карта на шляху освіти), яка б по новому організовувала споріднено-творчу взаємодію в якості нейросистеми ноосфери.

На нашу думку, найзначущіші глобальні конфлікти будуть розгортатися поміж цивілізацією, що зникає, і ноосферною, що народжується, поміж націями і світовими корпораціями, які належать до різних цивілізацій, поміж зонами глобально зорієнтованих і автономних різночинних інтересів, поміж різними вимірами часу. На цьому тлі буде невпинно актуалізуватися проблема виробництва інноваційної інформації (В. Г. Кремень та ін.) з утворенням біоенергоінформаційних генераторів (В. А. Ткаченко та ін.) в клітинах біосфери – регіонах планети. Окрім цього, неминуче слід очікувати нових коливань народів, викликаних пошуком ментальної свободи й появою нових якостей людини (Ю. О. Шілов). Тож, попереду новий

етносвіт, де торжествує єдність релігій, єдність народів, єдність людини і природи – історичний синтез Геї (О. М. Пономаренко).

Дана монографія є спробою, колективним нарисом протікання ноосфери, що певною мірою охоплює аналітично-концептуальні основи переходу до епохи проектування майбутнього, торкається світоглядних орієнтирів цивілізаційного шляху України, опираючись на стан і перспективи ноосферної теорії історичного розвитку, передбачає розвиток психолого-педагогічного ресурсу гуманітарної освіти в нетрях особистісних проєктів ноосфери для різновікової проєктивної освіти. Колективний автор монографії прагнув довести до читача свої переконання щодо необхідності розвитку педагогіки зрощування нової особистості в біоенергоінформаційних системах для епохи проектування майбутнього, яка настає невпинно на планеті як суспільство ноосферно-освічених людей, при цьому відтворюючи певний зв'язок запропонованого тексту з думками академіка В. І. Вернадського, з його науковою інтроспективною майбутнього, намагаючись надати нового поштовху здійсненню педагогічної трансспективи розвитку змісту особистісно зорієнтованої освіти і методу його реалізації в складі особистісних і міжособистісних проєктів ноосфери.

Отже, в книзі стійкий розвиток особистості постає не лише безперервним рухом над усвідомленою метою зі змінами якості, а педагогічно детермінованим зовні – на початках траєкторії, а далі – самокерованим процесом проектування особистісної і міжособистісної ноосфери як інноваційного стану цивілізації. Він потребує нової педагогічної свідомості, що прокладає шлях до істини крізь парадокси історії як метод раціонального пілотування біосфери. Об'єктивно постала необхідність уведення нового міжгалузєвого категоріально-поняттєвого апарату науки, в контексті якого краще розуміється образ проєкту, що мислиться як цивілізація та створювана нею динамічна ноосфера. Тому, розробка тезаурусу ноосферної освіти – попереду.

У той же час, коли ми хочемо звільнитися від роботи думки над усвідомленням ноосфери, включається процес вироблення гуманітарної ентропії, зневіри в людину та її науку. Вся моральність згортається в локальні простори духу, довкіл людина постає розумною твариною і не більше. Зневір'я у людину

забирає у юні надію на перспективи й радість в оточуючому, робить її життя безглуздим, позбавленим смислу, сном... Така світоглядна близькодія (імморалістична) в подальшому звільнить планету від людини в найвищому її прояві – мисленому, душевному, особистісному. І потрібною стане нова релігійно-общинна структура віри (міф) й новий кодекс честі та школа (річ, ім'я, число, мотив), а головне – час, щоб повернутися в лоно наукового розвитку ойкумени... Але, то буде інше людство.

Ноосфера проростає всеціло і в кожному із землян по різному, наукою опираючись на сильні душі та їх кооперативну здатність творити майбутнє, торує шлях освіти народів як душевних родичів – складає біосферні інтелектуальні вихорисистеми освіти регіонів планети. Ми вже помічаємо, як філософії і релігії егоїзму, виконавши свою місію виводу людства на траєкторію саморозвитку, вигорають в атмосфері, як і пасторивчителі, що їх очолюють. Тож, існує «третя сила» поміж духовним і матеріальним світом – дуальний синтез, який вершиться в людському індивіді як невпинний мислимий, а значить проєктивний, діалог у стані *творчої еволюції психозою*. З іншого боку, якою б значимою і незамінною не здавалась людина сама собі або її прибічникам, ойкумена обійдеться без неї, як обходилася без неї до її народження. Проте з позиції цінності особистості для епохи ноосфери кожна інтелектуальна зірка таланту перетворюється на пальне для розвитку біосфери – *наукову творчість* як справу життя.

У цій колективній монографії ноосфера для сучасного вченого-гуманіста постає як предмет пізнання Всесвіту на всіх його рівнях і Людини – як центру Життя, в психолого-педагогічному смислі діє як *навчання учінню та створенню образу майбутнього соборною особистістю*. При цьому народ, що неперервно вчиться, проєктує та створює ноосферу як персоніфікований смисл існування – формує раціоінтелект за принципом автокаталітичної реакції, де каталізатором у процесах взаємоосвіти громадян є *радість* пізнання. Прагнучи актуалізувати вчення Вернадського в частині його гуманітарних ідей, автори передбачають становлення принципово нового психолого-педагогічного супроводу раціоіндивіду в якості космічно-ноосферного інтелекту, здатного вивести цивілізацію з

кризи самознищення, запобігти загрозові планетарну катастрофу.

Можливо у прискіпливого читача виникне враження, що монографія відхиляється від задуманого В. І. Вернадським, адже авторський колектив досить різночинний за охопленням проблеми і стилем дослідження. Для авторів – членів Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розроблення гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського – будуть цікавими критичні зауваження і уточнення з боку читача, адже ця праця – освітній проект, кристал-зародок майбутнього, спроба...

Тож, проєктивна освіта у великій мірі складатиме ноосферу як вселенську гармонію настільки відповідно часу, наскільки далі наука зуміє продовжити вивчення і подальше розроблення гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського і його послідовників, сподіваємося.

Члени-організатори Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розроблення гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського:

А. П. Самодрин, В. В. Рибалка, О. В. Вознюк, М. П. Лещенко, В. Ф. Моргун, Г. Ф. Москалик, О. В. Овчарук (асоційований член), М. І. Піддячий, Л. І. Тимчук, В. В. Шакотько, Ю. О. Шилов (асоційований член).

РОЗДІЛ 1
АНАЛІТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ
ПРОЄКТУВАННЯ НООСФЕРИ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО

1.1. АКАДЕМІК В. І. ВЕРНАДСЬКИЙ :
МИНУЛЕ У СУЧАСНОМУ І МАЙБУТНЬОМУ

М. І. Піддячий

Дослідження життя і діяльності Володимира Івановича Вернадського та перспектив застосування його розроблень і напрацювань на сучасному етапі передбачає: вивчення його Родоводу; аналіз вибраних наукових розроблень та очікуваних результатів їх застосування у навчанні та вихованні особистості; перспектив подальших наукових розвідок у виокремлених напрямках досліджень на сучасному етапі й прогнозованому майбутньому з метою розвитку людини та її гармонізації з природою.

На нашу думку проєктування майбутнього на підґрунті розвитку напрацювань академіка В. І. Вернадського неможливе без вивчення його Родоводу та усвідомлення основоположних законів, закономірностей, принципів у напрямі гармонізації особистості із простором доступним для життя. Такий підхід дозволяє забезпечити гармонізацію життєвого ланцюжка людина-природа-Всесвіт [14, с. 94–119], а відповідно й розвиток на рівні мікро і макросвіту.

Дослідження його Родоводу здійснювалося також з метою визначення місця сім'ї Вернадських в історії як України, так і Світу. Це дозволяє зберегти минуле для сучасників і майбутніх поколінь, а також відчути гордість за силу духу українського народу та його культуру, благодать України, її землі та надр, природи й біосфери [4], що через екосистему впливає на розвиток потенціалу свідомих людей.

Є декілька версій становлення Родоводу Вернадських і перебігу загальновідомих науковому співтовариству подій навколо цієї родини та особисто Володимира Івановича в Києві, на Полтавщині [10] та Запоріжжі, в Італії, Литві, Франції, Росії [2; 16]. Разом з тим у плані спадковості генетичної інформації

Родовід Володимира Івановича надзвичайно потужний у своєму розвитку з усвідомленням необхідності виконання життєвого призначення та необхідності формування багатогранного психологічного досвіду:

- дружина Наталія Єгорівна Старицька (Вернадська) (1862–1943 рр.) – перекладач і редактор його статей, брала участь у просвітницькій та музейній діяльності (вдосконалювала методику музейництва, сприяла створенню наукових музеїв);

- батько Іван Васильович Вернадський (1821–1884 рр.), народився у Києві – доктор історичних наук, економіст, публіцист, видавець, громадський діяч;

- мама Ганна Петрівна Вернадська (1837–1898 рр.), народилася у Гейдельберзі (Німеччина) – публіцист, економіст;

- дід Василь Іванович (1769–1838 рр.) з боку батька – військовий лікар;

- бабуся Єкатерина Яківна Короленко (Вернадська) (1781–1844 рр.) з батьківського боку.

Життя і діяльність Володимира Івановича Вернадського (12.03.1863–06.01.1945 рр.) припало на цікавий і, разом з тим, напружений і катастрофічний період розвитку людства, наповнений відомими народам світу історичними подіями, пов'язаними з соціальним струсом на планеті.

За час наповненого смыслом життя він став відомим науковцем і філософом, природознавцем, засновником геохімії, біогеохімії, радіогеології, вчення про біосферу, ноосферу, космізм, а також: одним із засновників Української академії наук, її дійсним членом і першим головою-президентом та засновником Національної державної бібліотеки (м. Київ, Україна); організатором-директором Державного Радієвого інституту (м. Петроград); керівником Біогеохімічної лабораторії (Інститут геохімії та аналітичної хімії ім. В. І. Вернадського Російської академії наук (м. Москва, Росія); дійсним членом Наукового товариства імені Шевченка – (всесвітня українська академічна організація, багатопрофільна академія наук українського народу, м. Львів); Почесним членом Паризької, Чеської та низки інших академій і наукових товариств

Аналізуючи напрацювання академіка Вернадського про природу і Всесвіт доходимо висновку, що такий спектр могла

охопити багатогранна особистість, яка на вікових етапах, системно розвиваючись, вивчала існуючі напрацювання та історичний досвід, мислила на далеку перспективу у багатьох галузях та напрямках: біогеохімія ґрунтів, кристалографія, радіоактивність (1894–1914 рр.); мінералогія (1908–1914 рр.); мінерали земної кори; геохімія; геохімія ґрунтів та біогеохімія; жива речовина та біосфера [3]; хімічна будова біосфери Землі та її оточення [8]; біосфера та ноосфера; наукова думка як планетне явище [5]; історія, філософія та організація науки [6]; науково-організаційна діяльність [7; 9]. Його діяльність з характерною широтою інтересів, постановкою кардинальних наукових проблем, наукове передбачення дозволили наповнити розроблювані ним наукові напрями глибокими смислами і новими ідеями, що стали підґрунтям для подальших розвідок наступними поколіннями науковців.

Володимир Іванович на багато років випередив свій час, заклавши підвалини для розробок і реалізації проєктів всебічного розвитку людини у гармонії зі Всесвітом та пізнання сутності особистості і природи. Його розробки у цих напрямках стали точкою відліку для подальшого проникнення у сутність проблем та використання людьми з метою гармонізації себе у вимірах доступних для життя й розвитку, засобом викристалізації знання вищого рівня, доступного для усвідомлення людиною.

Аналіз наукової спадщини академіка В. І. Вернадського здійснюється з **метою** подальшого розвитку його ідей у сучасному світі та, зокрема, **для усвідомлення сутності людини та її гармонізації з природою засобами освіти, навчання і виховання.**

Зазначимо, ці ідеї наскільки різнопланові, що зачіпають практично всі сфери життєдіяльності та життєзабезпечення людства. Це спонукає цивілізовані суспільства до перегляду загальнолюдських цінностей через призму усвідомлення його світовідчуття, світобачення, світорозуміння з метою продовження розвитку культурологічних засад у всіх сферах життєдіяльності та життєзабезпечення, спрямованих на розквіт людської цивілізації у гармонії з природою та Всесвітом.

1. Соціально-культурний і трудовий розвиток особистості та суспільства

У цій частині дослідження частково розкриваються виокремлені із першоджерел смислові навантаження розвивального характеру та спроектовані на сучасну реальність з метою розроблення сучасних теоретико-методологічних та концептуальних підходів до:

- створення системи розвитку та гармонізації особистості;
- розроблення освітнього процесу в сучасних умовах;
- визначення мети, засобів, змісту, методів, форм, принципів, процедури, технологій освіти та періодичності їх коригування;
- формування в особистості здатності до діяльності.

Потребує подальшого переосмислення та розроблення освіти на основі думок В. І. Вернадського – методологічних і теоретичних засад системи профільного навчання та можливостей запровадження її в умовах біосферного регіону як механізму формування великих особистостей в епоху становлення ноосфери [15].

На вікових етапах старше покоління має приділяти значну увагу як власним дітям і онукам, так і молоді [1, с. 203–209] в цілому, створюючи передумови для забезпечення неперервного розвитку у гармонії з природою. У системному підході до їх власної освіти, навчання і виховання та приділенні достатньої уваги молоді закладені підвалини мудрості, що у поєднанні із самоосвітою, самонавчанням, самовихованням і високою працездатністю спрямують на успіх й визнання у цивілізованому світі.

Разом з тим суспільства і держави, які на культурологічній основі розбудують освіту і науку – системно удосконалюватимуть технології; виховуватимуть та розвиватимуть відповідальну за свої дії компетентну особистість, навчену логічно мислити й саморозвиватися, займатися самоосвітою і самовихованням, здатну розбудовувати індивідуальний і колективний інформаційно-комунікаційний простір та приймати на основі цього адекватні прогресивні рішення, змінюючи життя на краще – домінуватимуть у суспільних відносинах і соціально-

економічних просторах та матимуть завдяки цьому стійку динаміку випереджального розвитку.

Розвиток та гармонізація особистості забезпечується взаємодією освіти і науки в процесі розроблення та застосування освітніх, наукових, виховних, практикоорієнтованих систем. Духовність, інтелект, компетентності, праця, технології, сировина й своєчасне врахування певних законів, закономірностей та принципів розвитку, зумовлюють поступ нашого суспільства і держави.

Виокремлюючи у системі соціально-економічного розвитку технологічно-прикладний напрям, що характеризується видобутком корисних копалин для забезпечення ресурсів з метою розвитку, маємо усвідомлювати і зважувати на необхідність та можливості максимального відновлення ресурсної бази планети, біосфери та ноосфери – нерозривного ланцюжка життєзабезпечення та взаємозв'язку просторів, доступних для життя у всіх його проявах.

Наприклад, **ідучи шляхом найменшої експлуатації природних ресурсів маємо враховувати, що:**

- вирощування сільськогосподарської сировини збіднює родючість ґрунту, що спонукає до розширення меж самозабезпечення розроблення, вироблення і застосування повного циклу посіву-вирощування-збирання-сортування-фасування-збереження-продажу продукції;

- вироблення обладнання і машин як продукту праці вимагає значних людських, матеріальних та енергетичних ресурсів, здобування високого рівня освіти, позиттивного вдосконалення знань з метою випуску досконалішої технічної продукції, яка завдяки новітнім технологій на світовому ринку наукоємної продукції країн великої сімки становить близько 80%;

- створення умов неперервного розвитку фахівцям, що розробляють, впроваджують і системно удосконалюють наукоємні технології й продукцію, проходять довготривалий процес неперервної підготовки за певним соціально-трудовим змістом освіти, формуючи необхідні компетентності, набуваючи при цьому психологічного і професійного досвіду з метою закладення максимальної доданої вартості у готову продукцію, що зменшить видобуток і експлуатацію природних ресурсів.

Оскільки ринкова продуктивність суспільств різна у світі, періодично аналізуються критерії оцінки світового господарства на основі структурування за показником доданої вартості: агросировинні суспільства й економіки, базовані на ресурсно-видобувному капіталі; науково-технологічні й індустріально-промислові, керовані індустріально-промисловим капіталом; інформаційно-комунікативні суспільства з надмобільною торгово-фінансовою економікою, керованою капіталом знань та інтелекту; ідейно і духовно інтегровані суспільства тощо.

У зв'язку з цим, є необхідність у напрацюваннях, пов'язаних із розвитком перспективних суспільних відносин і соціально-економічного простору **через змістову складову неперервної освіти** [11, с. 185–199]. Це період, коли розпочинається процес соціально-культурного і трудового розвитку особистості на вікових етапах. Нині існує потреба у побудові мобільної освітньої системи, що вмотивовано спрямовує особистість до агросировинного, науково-технологічного й індустріально-промислового, інформаційно-комунікативного, морально-духовного цілепокладання.

В Україні, як і в кожній розвинутій країні світового співтовариства, домінуючими є лише окремі напрями розвитку, які в економічній оцінці хоча і мають різну додану вартість, але характеризуються системним виявом і в суспільних відносинах та соціально-економічному просторі виконують функції забезпечення динаміки розвитку країни та задоволення духовних і матеріальних потреб населення.

Для успішної інтеграції України в світові суспільні та соціально-економічні системи необхідне системне пізнання світу й об'єктивний прогноз можливих тенденцій і напрямів розвитку. Позитивний результат досягається шляхом співпраці між галузями наукових досліджень, що охоплюють перспективи цих процесів, науково обґрунтовують і прогнозують майбутнє. Об'єктивна оцінка суспільного розвитку дає можливість визначити місце і роль науково-технічного прогресу в житті суспільства. Він є рушійною силою соціально-економічного життя, створює передумови для глибоких змін у знаряддях та інших засобах праці, в методах ведення і організації виробничих процесів.

Наше життя проходить у вік швидкозмінних процесів та бурхливої науково-технічної революції, що охопила одночасно освіту, науку і технології. Щоб зрозуміти її суть, необхідно проаналізувати подібні революції минулого.

Усвідомлюючи напрями й тенденції майбутнього розвитку, можна змоделювати підготовку особистості до зустрічі з новими викликами та спрогнозувати майбутні перспективи і можливості. В освітньо-науковому та виховному просторах має своєчасно коригуватися мета, зміст, методи, форми, принципи, процедура викладання, педагогічні технології тощо з *урахуванням інтересів особистості, суспільства і держави*. Зазначене коригування обумовлюється суспільними відносинами та соціально-економічними процесами. Новітні підходи у розв'язанні цих проблем характеризуються глибинним розумінням тенденцій майбутнього, систематизованістю, окресленням найближчих, проміжних і подальших напрямів змін тощо.

Відповідно до потреб сьогодення освіта засобами навчання і виховання, через зміст, методи, форми, принципи, процедуру викладання, педагогічні технології формує у особистості рівень національної свідомості, достатню життєву компетентність, соціально-культурну і трудову спрямованість, комп'ютерну грамотність, уміння опрацьовувати інформацію, знання іноземних мов тощо. Сутність соціально-культурного і трудового розвитку в освітніх умовах вочевидь розкривається у взаємній зумовленості і співвимірності людини з суспільством та **соціально-еколого-економічним середовищем** [12, с. 103–104, с. 959–960].

Досягнення цієї гармонії підвищує життєві цінності особистості, а також сенс життя суспільного. Забезпечення такої співвимірності є одним із найважливіших суспільних завдань, у розв'язанні якого значна роль відводиться фахівцям освітніх та наукових суспільних інституцій.

У процесі освітньої взаємодії підвищується рівень якостей і цінностей особистості, потрібних для розв'язання важливих життєвих завдань. Зазначимо, що навчально-виховна взаємодія з особистістю відбувається на основі змісту, непереобтяженого надмірним фактологічним матеріалом. Зміст навчання диференціюється у особистісно орієнтованому напрямі залежно

від схильностей, здібностей, життєвих планів людини та суспільних потреб. Навчальне навантаження, зумовлюється відповідністю змісту освіти і навчальних технологій їхнім психофізіологічним особливостям і можливостям. Такий підхід забезпечує гармонійний розвиток особистості, позитивно впливає на стан здоров'я, підвищує коефіцієнт мотивації до навчання, що сприяє підвищенню рівня конкурентоспроможності в життєвому середовищі.

Зосередження на потребах освіти і розвитку особистості передбачає пряму залежність проектування навчального змісту і методичного забезпечення залежно від *вікових та індивідуальних особливостей*. У цьому напрямі переважають педагогічні технології на основі активізації й інтенсифікації діяльності особистості. Принцип її активності в навчальному процесі був і залишається одним із основних у освітній взаємодії. Його сутність – *цілеспрямоване активне сприйняття особистістю явищ, які вона вивчає, їх осмислення, аналіз і застосування*. Цей принцип передбачає забезпечення якості навчальної діяльності, що характеризується високим рівнем мотивації, усвідомленою потребою у засвоєнні знань, потрібних для формування рівнів компетентностей. Основою перетворень є реальне знання потенційних можливостей особистості, прогнозування потреб і моделей розвитку. На цьому ґрунтується використання особистісно орієнтованих педагогічних технологій у освіті.

Згідно з таким підходом до створення розвивального середовища зусилля системи неперервної освіти спрямовуються в площину особистісно орієнтованого виховання, визначення і формування ціннісних орієнтацій, а також переосмислення факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу.

Сучасна освітня парадигма цілеспрямована до людиноцентризму і характеризується створенням освітнього середовища, спрямованого на розвиток духовних, моральних та трудових якостей і цінностей конкретної особистості.

Зазначимо, що якість навчально-виховної діяльності визначається наявністю чи відсутністю чинника ризику, що супроводжує досягнення певних морально-розвивальних цінностей як кожним вихованцем зокрема, так і всім загалом. Нині ступінь такого ризику доволі високий. Він виявляється в

дедалі глибшій духовній та моральній деградації людини і суспільства. Серед ознак такого становища однією з найвиразніших є неприпустима легковажність тих, хто недостатньо усвідомлює складність процесу виховання молодого покоління. В кращому випадку такі люди володіють лише поверхневими знаннями, а в гіршому – не виваженість наукових поглядів і практичної діяльності, підходів та позицій призводить до поступової *руйнації* розвивального освітнього простору.

Коли для суспільства і особистості знання стали потужним засобом у виробничій та невиробничій сфері й ресурсом у визначенні стратегічних напрямів соціально-економічного поступу, маємо докласти зусиль для забезпечення їх автентичності з метою розроблення для суб'єктів учіння концепції розвитку. Автентичні знання й смислоутворююча інформація, що доноситься різними шляхами до суспільства, є фундаментом у побудові ефективних соціально-економічних систем і проєктів. Разом з тим стійка динаміка технологічного наповнення життя людини зумовлює необхідність постійної її адаптації до швидких життєвих змін та ритмів.

Основою знань, їхнім базовим компонентом, є інформаційно-комунікаційний простір. Важливо, щоб він набував життєвості і масштабності як на глобальному, так і на регіональному рівнях та розроблявся на підґрунті істинних особистісних цінностей у гармонії з природою та бережливому ставленні до неї.

Достатній рівень компетентності та психологічний досвід адаптують особистість до оточення й уможливають управління нею простими й складними усталеними і щойно виниклими, ще невідомими ситуаціями. Разом з тим знання періодично змінюють свою змістовність і творчий вияв.

На сучасному етапі розвитку людства колективна творчість має переважити індивідуальну в інноваційності. Впродовж багатьох століть основною рушійною силою була індивідуальна творчість. У сучасному світі в силу об'єктивних тенденцій загальноцивілізаційного характеру суспільство набуває ряд характерних рис, які не були властиві для попереднього періоду. Це висуває нові вимоги як до загальносуспільного розвитку, так і до життя та діяльності кожної людини зокрема. Кардинальний

характер цивілізаційних змін на початку XXI століття зумовлює такий же масштаб змін, які повинні відбутися у підготовці особистості до життя і продуктивної *екологічно виваженої* діяльності. Тому в сфері знань важливо дбати не лише про їх індивідуальне здобуття, але й про їх опанування в навчальних колективах і об'єднаннях як важливих структурах, що забезпечують суспільний поступ до нового рівня розвитку (соціальних творчих інституцій). При цьому внутрішньою потребою для креативної особистості і суспільства в цілому стає систематичне отримання знань впродовж усього життя і їх колективна трансформація і реалізація у виробничій та невиробничій сферах.

Проголошений рух до знанневого суспільства має як позитивні, так і негативні наслідки. **Глобальний доступ до інформації засобами новітніх інформаційно-комунікаційних технологій**, з одного боку, спрощує її отримання, а з іншого насторожує, бо такий доступ до інформації дає очікувані вихідні результати лише після прикладення значних індивідуальних зусиль до її ретельної обробки, систематизації та інтеграції в площину застосування з метою отримання продукту праці.

Доступ до інформаційно-комунікаційного простору та Інтернет-технологій несе в собі й певні загрози, пов'язані із запозиченням (копіюванням) інших культур на території отримання і застосування. Убезпечує це освіта і наука, що розробляє відповідність між змістом освіти й формуванням рівнів компетентностей, необхідних для певної трудової діяльності у відповідності до світових критеріїв та стандартів з метою задоволення особистісних запитів та забезпечення інтеграційних процесів. Щоб уникнути певних загроз перед доступом до інформації треба її ретельно опрацьовувати і обирати в межах *спроєктованих* для розвитку компетентностей, спрямованих на реалізацію життєвої траєкторії. У разі недотримання цього принципу неякісно надана особистості й суспільству інформація уповільнює поступальний розвиток, а ще гірше – *спрямовує суспільні та соціально-економічні процеси на хибний шлях.*

У дезорієнтованому середовищі виникає необхідність допомоги особистості у формуванні істинних життєвих ціннісних

орієнтацій, поведінки, живого міжособистісного спілкування і взаємодії з обраними для розвитку прошарками суспільства. Ці цінності становлять основу людського багатовимірного буття, яке не може бути замінене «віртуальним життям інформаційної мережі».

Разом з тим у наш час і в майбутньому відбуватимуться певні зміни щодо масового доступу до релевантної інформації, швидкості її отримання через міжнародну інформаційно-комунікаційну мережу та оперативну взаємодію в окресленому просторі. Це впливає на періодичність коригування змісту, методів, форм, принципів, процедури викладання, педагогічних технологій в освіті та науці, завдання яких полягає в збалансуванні, передачі, ретельній обробці, креативному використанні інформації в процесі реалізації відповідних наукових та навчально-виробничих проєктів.

Зміст, методи, форми, принципи, процедура викладання, педагогічні технології для системи освіти базуються як на національній культурно-історичній, так і на полікультурній спадщині й соціальному та історичному підґрунті з врахуванням індивідуалізації й соціалізації в процесі відбору інформації. Їх розроблення вимагає критичного аналізу різних проєктів, освітніх моделей, концепцій та положень. В спроектованому системному взаємообігу вона має бути збалансованою і функціональною в особистісному та суспільному відношеннях.

У сучасних умовах особистість, яка навчається вчитися, здобуваючи знання, вміння та формуюча компетентності в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, навіть поза межами навчально-виховних інституцій, формує в собі, як об'єкти суспільного розвитку, цінності й орієнтації оточуючого середовища. З часом отримані знання і вміння трансформуються з однієї площини в іншу, що дає їм можливість успішно розв'язувати непередбачувані проблемні ситуації впродовж життя. У процесі підвищення життєспроможності особистість має сформувати здатність:

- самокритичного ставлення в процесі формування психологічного досвіду;
- діяти на рефлексивному рівні;
- виокремлення критеріїв адекватної оцінки своїх успіхів і

поразок під час отримання знань та виконання завдань з формування спроектованих компетентностей.

Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку освіти, як правило, домінує традиційний підхід в її організації, який полягає в:

- концентрації зусиль педагога на формуванні знань;
- зосередженні на вчителів та академічних предметах;
- поділі змісту освіти на предмети;
- чіткій регламентації структури і розподілу навчального навантаження;
- адміністративному втручанні та централізованому управлінні;
- незмінності (відсутності коригування) академічного підходу;
- орієнтованості на вивчення і точне відображення задалегідь підготовлених знань;
- пріоритеті загального оцінювання отриманих знань;
- наданні переваги лекторським (офіційним) догматичним підходам у здійсненні навчально-виховного процесу;
- домінуванні одноманітності теоретичних проєкцій при викладенні навчального матеріалу тощо.

У зв'язку з цим, виникає необхідність перегляду традиційного змісту, методів, форм, принципів, процедур викладання, педагогічних технологій, що спричинено глобальними інтеграційними процесами регіонального й світового масштабу, а також трансформацією України в європейське і світове співтовариства.

На основі визначених перспектив розвитку особистості й суспільства зміст і організація освіти мають базуватися на таких підходах:

- формування вихідних знань і проєктування результатів їх застосування;
- зосередження педагога на здібностях і психофізіологічних можливостях;
- диференційований підхід у процесі розподілу навчального навантаження;
- передбачення прогнозованої гнучкості, що ґрунтується на різних типах і рівнях територіально-місцевої автономії в межах цінностей, загальноприйнятих принципів та стандартів якості;

- відкритість і доступність для суспільства;
- стимулювання розвитку здібностей вищого порядку;
- набуття соціальних, психоемоційних, технологічних, практичних, моторних, художніх та інших умінь;
- зосередження педагога на прогресивно-виховному оцінюванні;
- домінування підходів, орієнтованих на активну участь особистості, її співпрацю та взаємодію з педагогом;
- переважання комплексних підходів, що сприяють встановленню зв'язків між теорією та практикою, а також допомагають педагогові в застосовуванні знань і вирішенні водночас певних практикоорієнтованих завдань;
- організація особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу;
- проєктування наступності в системі неперервної освіти.

У цьому інноваційному процесі важливим є безконфліктне існування традиційних підходів в організації навчально-виховного процесу і створення умов для поступового переходу від традиційної до інноваційної освітньо-виховної моделі. Необхідною умовою функціонування інноваційної моделі є розвиток інтелектуальних умінь вищого порядку й підвищення рівня креативності особистості, а також реалізація прагнення особистості до самовдосконалення, мотивації відкриття й дослідження світу і прикладання певних зусиль до його вдосконалення.

На сучасному ж етапі суспільного та соціально-економічного розвитку важливо сформувані в особистості якості і цінності для адаптації в оточуючому середовищі, озброївши їх компетентностями для проведення гуманних змін, які **покращуватимуть життя людини у гармонії з природним середовищем.** Це спонукає до проведення аналізу навчально-виховного процесу на наявність принципових відмінностей традиційного і сучасного підходу, їх розуміння, переосмислення і виходу на змішану модель із врахуванням притаманних українській культурі традицій та інституціоналізації як соціологічних констант.

Для перебудови освітньої системи з метою відображення в ній потреб адаптації до нових ситуацій в швидкозмінному

просторі потрібні відповідні компетентності. Компетентнісний підхід базується на:

- знаннях, уміннях, навичках, здібностях;
- можливостях психологічної сфери відчувати, сприймати, пам'ятати, вивчати, осмислювати і діяти;
- своєчасному вирішенні проблем у процесі перебудови освітньої системи;
- формуванні знань, умінь у напрямі використання наявних можливостей, достатніх для адекватних дій у прогнозованих та непрогнозованих ситуаціях тощо.

Для освітньої практики мають розроблятися компетентності особистості:

- ключові;
- за видами діяльності;
- у сфері суспільного життя;
- у галузях суспільного знання;
- у галузях суспільного виробництва;
- за складовими психологічної сфери;
- у сфері здібностей;
- за рівнем соціальної зрілості і статусу.

Саме тому теоретично обґрунтована система підготовки її до праці стимулює процеси формування як когнітивної складової психологічної сфери, так і операційно-технологічної, мотиваційної, етичної, соціальної, поведінкової. Такий підхід забезпечує підґрунтя для гармонізованого розвитку особистості, високий рівень її самоорганізації, самоуправління і самореалізації в житті, а також формує якості, необхідні для успішної взаємодії у процесі розподілу праці.

Створення ситуації, в якій особистість постійно розвивається, зростає, дозріває вимагає:

- розроблення основних універсальних компетентностей на існуючій культурологічній базі, що потребує узгодження з цінностями і напрямками розвитку;
- розподіл компетентностей за категоріями узагальненості й конкретності, індивідуальності і колективності, базовості, важливості, пересічності тощо;
- практичної реалізації завдань довгострокової стратегії і переходу від предметно-орієнтованого до особистісно

орієнтованого навчально-виховного процесу;

– побудови ментальної моделі розвитку на культурологічній основі.

Наступна проблема стосується автентично-компетентісно зорієнтованого підходу, спрямованого на формування якостей і цінностей особистості для успішної діяльності в прогнозованому світі, оскільки людина живе в природному світі і бере участь у природних процесах. У зв'язку з цим підготовка педагогів до роботи із особистістю передбачає не лише засвоєння ними теоретичних знань з навчального предмету, а і формування та розвиток відповідних компетентностей. У цьому контексті маємо враховувати, що особистість, здобуваючи та поглиблюючи знання, уміння і установки, водночас здатна швидко й ефективно їх застосовувати у відповідь на змінність ситуацій в їх особистому, професійному та суспільному житті.

Маємо враховувати, що знання здобуті особистістю в результаті навчання дією, і ті, що спираються на попередній психологічний досвід, запам'ятовуються на довше, ніж знання, здобуті теоретично і замало пов'язані із повсякденним життям. Психологічна і практична готовність до свідомої, активної та результативної праці на користь суспільства – одне з головних завдань національного виховання особистості на вікових етапах. Раціональна організація продуктивної праці у поєднанні з навчанням є важливим засобом не тільки інтелектуального, фізичного і морального, але і соціально-трудового розвитку особистості [13, с. 75–80].

Всі спроби уникнути продуктивної праці закінчувались і закінчуватимуться негативно як для особистості, так і для суспільства, оскільки у цьому процесі закладається ресурс для національної безпеки держави. Багатогранність і багатство інтелектуального змісту продуктивної праці, постановка перед особистістю цікавих технічних, технологічних і організаційно-економічних завдань, вирішення яких потребує самостійності мислення, творчості сприятиме формуванню креативної особистості.

Освітні та наукові інституції, які не зможуть запропонувати особистісно-розвивальну, соціально-трудова навчально-виховну основу, втрачатимуть контингент із-за відчуття особистістю

низького рівня соціальної захищеності. Шлях до усунення цих проблем лежить через розроблення і впровадження ефективних освітньо-виховних моделей, а також взаємодію об'єктів і суб'єктів учіння в обговоренні і корегуванні власного навчального плану з метою побудови соціально-трудової траєкторії. Це підвищуватиме соціальну вмотивованість і стимулюватиме докладання ними зусиль для успішного опанування змісту освіти.

Потребує вирішення проблема контролю за особистісними переживаннями і страхами, яка набула актуальності у зв'язку із зміною суспільного та соціально-економічного регіонального та державного устрою, а також війною і внутрішніми напруженнями. Зустрічаючись з ними в молодому віці, особистість часто не підготовлена їх побороти. Тягар успішності і страх поразки найбільше хвилює сьогодні особистість. Освіта має допомагати індивіду та суспільству контролювати переживання та страхи. Є багато страхів, які людині необхідно побороти, з-поміж них – страх зазнати поразки. Людина – тендітне створіння, а сучасний світ в жодному разі не дає надії, що майбутнє буде мирним, затишним місцем без страхів та переживань. У зв'язку з цим маємо дати відповіді на запитання: Чи ми маємо перелік тих переживань і страхів, на боротьбу з якими освіті й науці слід звернути особливу увагу? Чи можливо створити такий перелік на основі аналізу сучасних подій? Чи можливо передбачити, як і які страхи будуть додаватися та змінюватися?

Отримавши орієнтовний перелік переживань і страхів, освітяни і науковці мають співпрацювати із особистістю і суспільством в їх подоланні, або хоча б нівелюванні до мінімуму за допомогою певних форм, методів та засобів. Зрозуміло, що створити перелік на основі аналізу сучасних подій і прогнозу на майбутнє, передбачаючи динаміку змін, навряд чи можливо. Але оскільки сучасні події в світі не гарантують мирного співіснування, є потреба в підготовці особистості до можливих змін, страхів і переживань. Один із засобів – допомога у створенні й розвитку надійних і продуктивних міжособистісних зв'язків як на регіональних рівнях, так і в світовому просторі.

Отже, зазначимо, що при розробці змісту, методів, форм,

принципів, процедур викладання, педагогічних технологій для освіти впродовж життя слід ретельніше аналізувати міжнародні освітні моделі й системи, а при відборі окремих складових, з метою навіть часткової трансформації в українській освітній простір, звертати увагу не лише на їх ефективність в міжнародному освітньому просторі, а й на тенденцію змін у суспільних і соціально-економічних відносинах. Через аналіз історично сформованих просвітницьких процесів необхідно трансформувати в майбутні навчально-виховні моделі і системи кращі здобутки української і світової педагогіки і психології, переглянувши основні освітні складові з метою коригування навчально-виховного змісту освіти на новій культурологічній базі.

В умовах складного полікультурного простору такий підхід забезпечить поступ особистості й країни до нового рівня суспільних відносин, а також духовного та соціально-еколого-економічного розвитку. Рівень же задоволення потреб особистості й суспільства перебуває в прямій залежності від якості освіти, динаміки навчальних досягнень особистості та рівня її соціально-культурного і трудового розвитку.

2. Концептуальні підходи до системи розвитку особистості та суспільства

Рівень розвитку особистості впливає на результати життя і праці, що проявляються у природному, соціально-культурному та державному вимірах. Праця відноситься до питань національної безпеки, оскільки через її результати відбувається захист: людини, сім'ї, народу; цілей, ідеалів, цінностей і традицій, укладу життя та культури; прав та обов'язків людини; основних свобод. Безпека має кілька вимірів особистісного і суспільного характеру: фізичний і психічний; вільної самоідентифікації; можливостей розвитку та вибору майбутнього тощо. У разі зниження її рівня є загрози: знищення ментальної або культурної ідентичності людей і суспільних груп; переродження культури під впливом великих груп мігрантів, які не сповідують суспільні і культурні цінності; реалізації концепцій сталого розвитку та розвитку людського потенціалу.

Одним із ключових пріоритетів у національній безпеці є

наявність **картини майбутнього**, що спрямовує суспільство на розвиток у певних напрямках. Життя нації опирається на існуючі процеси передачі, правонаступництва та розвитку культурних надбань, які транслюються через суспільну комунікацію нащадкам як пережиті та осмислені цінності, світобачення, задуми. Маємо прецедент у вигляді деформації у сприйманні підростаючим поколінням культури праці, оскільки технології нав'язують власні правила встановлення критеріїв комунікативних процесів. Ситуація ускладнюється тим, що динаміка суспільних відносин, соціально-економічних та глобалізаційних процесів змушує розробляти нові види праці й формувати їх культуру із врахуванням і прогнозуванням техногенних впливів.

Провідне місце має відводитися ролі національної культури та освіти у формуванні суспільної свідомості українців. Досягнення цієї мети здійснюється у процесі реалізації моделей і підходів до національно-патріотичного і громадянського виховання молоді, розвитку людського капіталу, засвоєння удосконаленого змісту освіти на основі принципів україно-людиноцентризму і культуро-природо-відповідності.

Особливе місце у цьому розвивальному просторі займає фундаментальна і прикладна складові підготовки особистості до життя і праці, оскільки в країні, що розвивається, мають періодично коригуватися напрями гармонізації суспільних відносин і поступу соціально-економічної сфери.

Мета цього процесу зумовлюється:

- соціально-культурним і трудовим розвитком особистості;
- формуванням компетентностей особистості на етапах вікового розвитку;
- збереженням і розвитком національної культурно-історичної спадщини;
- запозиченням найкращих напрацювань людства на теренах цивілізованого світового співтовариства;
- входженням в Європейський і світовий полікультурний і соціально-економічний простір зі своїми надбаннями, які стануть складовими загальнолюдських цінностей світового рівня тощо.

Складність реалізації напрацьованих освітніх проєктів полягає в узгодженні існуючого навчально-виховного комплексу

в освіті з суспільними та соціально-економічними потребами місцевого й державного масштабу, а також в необхідності його порівняльного супроводу з головними сучасними світовими характеристиками.

Цей процес спонукає до періодичного коригування освітнього комплексу, зумовленого такими чинниками:

- на основі автентичних знань забезпечується поступ цивілізованого суспільства;

- технології, які сприяють доступу до цінної інформації динамічно змінюються, стають надійнішими і швидшими (з моменту запиту інформації до моменту її отримання і використання);

- пропонувані навчальні програми, які базуються на принципах формування в особистості базових і спеціальних (профільних) знань, на момент їх впровадження часто не відповідають сучасним вимогам;

- молоде покоління потребує формування компетентностей, які допоможуть йому впоратись із сучасними і майбутніми викликами інноваційного суспільства в глобалізованому просторі;

- традиційні програми базуються на вивченні фактологічного матеріалу, удосконаленні частини знань і потребують заміни на нові, в яких наголос робиться на розвиток навичок логічного мислення, формування креативності, налагодження міжособистісних відносин тощо.

Зауважимо, що створити чітко визначену освітню систему, яка влаштує всі зацікавлені сторони, в принципі, неможливо.

У міжнародному освітньому просторі практикується використання різних видів (пристосованих до місцевих умов) складових освітньої системи, акценти в яких розставляються з урахуванням як особистісних характеристик, так і національних, і місцевих особливостей. Для розбудови національної освітньої системи потрібна наукова стратегія з дослідницькою базою, фахівці, фінансове забезпечення та допомога міжнародних організацій у забезпеченні інтеграційних процесів. Одним із її основних завдань є створення підґрунтя для креативного росту особистості і її адаптація в суспільне і соціально-економічне середовище у процесі побудови власної професійної траєкторії на

етапах вікового розвитку.

У цьому висхідному процесі важливою передумовою є **управління цілями.**

Окреслюється складова мети національної системи освіти – цілеспрямоване зміцнення освітньої бази територіальних громад із потужними педагогічними кадрами та науковими радниками, що відповідають за практичну організацію соціально-культурної і трудової освіти, що в свою чергу долучає до процесу створення рівних можливостей в освіті і водночас дбає про її високу якість. Освітній простір територіальних громад досліджується як сукупність навчальних закладів і всіх соціальних інституцій, незалежно від їх форм власності й адміністративного підпорядкування, а також державних і суспільних органів управління освітою, соціальних партнерів і структур, взаємодіючих в напрямі системного розвитку громад засобами освіти.

У процесі планування територіальними органами влади місцевого освітнього компоненту, з одночасною орієнтацією на національний, беруться до уваги стратегічні плани громади (місцева стратегія розвитку, безпека, соціальне забезпечення сімей, запобігання негативним звичкам у підростаючого покоління тощо). *Місцевий освітній компонент має відобразити шляхи організації навчально-виховного процесу на території громади і в кожному закладі окремо.* Зазначимо, що держава забезпечує підтримку розроблених територіальних освітніх моделей як на загальному, так і на місцевому рівнях шляхом надання їм значної свободи в розбудові освітньої системи.

3. Структурна модель розвитку особистості

На всіх історичних етапах розвитку людства одним із ключових завдань поступу особистості, суспільства і держави є розроблення і реалізація стратегії розвитку та розміщення продуктивних сил. Сутність її полягає у наявності та планово-прогнозованому розподілі фахівців, що:

- 1) вибудовують стратегію розвитку (теоретико-методологи);
- 2) усвідомлюють стратегію та розробляють технології

впровадження (методисти);

3) впроваджують розробки, спрямовані на отримання продукту праці виробничого та невиробничого характеру (технологи).

У залежності від соціально-культурного і професійного рівня, психологічного досвіду, цінностей і якостей команди, що реалізовуватиме розроблення, результати вирішення завдань будуть різновекторні:

1) гармонізація природного та життєвого простору;

2) урівноваження міжособистісних відносин та інтересів культурологічного характеру з розподілом природних ресурсів і продукту праці тощо.

У зв'язку з цим одним із результатів нашого дослідження є розроблена структурна модель розвитку особистості, сутність якої полягає у комплексному підході до забезпечення функціонування усіх освітніх компонентів, їх елементів і частин. Основні ознаки системи прослідковуються в наявності: найпростіших одиниць – елементів, які її складають; підсистем – результатів взаємодії елементів; компонентів – результатів взаємодії підсистем, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами та явищами; внутрішньої структури зв'язків між компонентами, а також їхніми підсистемами; певного рівня цілісності, який засвідчує, що система завдяки взаємодії компонентів одержує інтегральний результат.

Модель представлена у системному вигляді, що має свій зміст та структуру, елементи якої розташовані у визначеній логічній послідовності та є взаємопов'язаними (рис. 1). Вона дає інформацію про розвиток особистості через розкриття його структури, що містить мотиваційний, змістовий та діяльнісний компоненти. Сутність компонентів полягає у формуванні: зовнішньої та внутрішньої мотивації до розвитку; знань про якості особистості, методи її діагностики, системи самоосвіти і самовиховання, міжособистісне спілкування, методи виявлення недоліків діяльності; вміння діагностувати якості, здійснювати суб'єкт-суб'єкту взаємодію та виявляти недоліки власної діяльності.

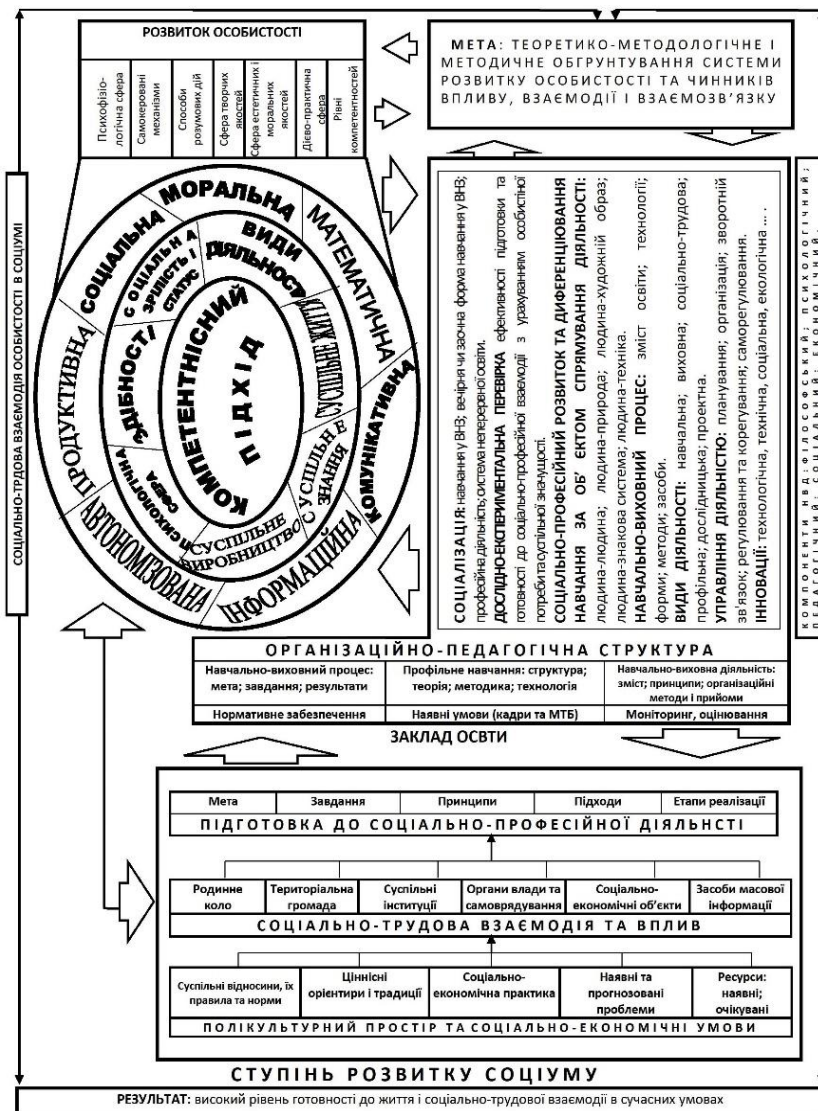


Рис. 1. Структурна модель розвитку особистості.

Розроблення моделі розвитку особистості здійснювалося за ступенем значущості для особистості, місцевого соціуму,

суспільства та держави. Вона має особистісну, соціальну, педагогічну, управлінську та економічну складові. А саме: сфера психофізіологічного розвитку (якості нервової системи, освіченість про свій розвиток, здоровий спосіб життя); самокеровані механізми; способи розумових дій; сфера творчих якостей; сфера естетичних і моральних якостей; дієво-практична сфера; рівні компетентностей тощо.

Таким чином, формування особистісних якостей та цінностей розширюють життєвий простір з метою продуктивної взаємодії із соціально-культурним та професійним середовищем. Разом з тим гармонізація особистості на шляху її розвитку відбувається за умов збалансованості філософського, психологічного, педагогічного, соціального та економічного освітніх компонентів у процесі взаємодії.

Результатом впровадження моделі, представленої на рис. 1, є забезпечення високого рівня готовності до життя та соціально-культурної і трудової взаємодії в сучасних умовах.

Отже, розроблення і реалізація стратегії поступу у життєвому ланцюжку «особистість-суспільство-природа» є складовою єдиної концепції сталого економічного, екологічного та соціального розвитку. У цьому процесі важливим є дотримання принципів культуру-природо-відповідності, національно-культурної ідентичності та наступності поколінь, оскільки мова йде про емпіричний досвід раціонального використання природних ресурсів, біосфери і ноосфери.

Вибрані та опрацьовані наукові розроблення академіка В. І. Вернадського і їх застосування у сучасних умовах засобом освіти є складовими представленої моделі розвитку людини та її гармонізації з природою у виокремлених напрямках на сучасному етапі і прогнозованому майбутньому з метою забезпечення розвитку на рівні мікро- і макросвіту.

Література.

1. Arefiev, V., Mikhailova, N., Lyakhova, N., Riabchenko, V., Pidliachyi, M., Pidliachyi, V., Kraskovskyi, Ye. (2021). Somatometric method to assess the level of high schoolers physical development. *Acta Balneologica*, 3(164), 203-209. doi: 10.36740/ABAL202103114. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727997>

2. В. І. Вернадський і Полтавщина : факти, документи, бібліографія / Уклад. Самородов В. М., Кигим С. Л. / Наук. ред. К. М. Ситник. Полтава : Полтав. літератор, 2008. 260 с.

3. Вернадский В. И. Собрание сочинений : в 24 т. Т. 8. Живое вещество и биосфера / науч. ред. и сост. академик Э. М. Галимов. 2013. 526 с.

4. Вернадский В. И. Собрание сочинений : в 24 т. Т. 9. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. Биосфера и ноосфера. Москва : Наука, 2013. 574 с.

5. Вернадский В. И. Собрание сочинений : в 24 т. Т. 10. Научная мысль как планетное явление. Москва : Наука, 2013. 475 с.

6. Вибрані наукові праці академіка В. І. Вернадського. Т. 8 : Праці з історії, філософії та організації науки ; / голова ред. ради Б. Є. Патон, Коміс. з наук. спадщини акад. В. І. Вернадського, Центр дослідж. наук.-техн. потенціалу та історії науки ім. Г. М. Доброва НАН України/ [голова редкол. Б. А. Маліцький ; уклад. А. С. Литвинко та ін., автори коментарів Г. А. Будзика, О. В. Букалов, В. І. Онопрієнко, та ін.]. Київ : Фенікс, 2012. 658 с.

7. Вибрані наукові праці академіка В. І. Вернадського. Т. 1 : Володимир Іванович Вернадський і Україна. Кн. 1 : Науково-організаційна діяльність (1918–1921) / НАН України, Коміс. з наук. спадщини акад. В. І. Вернадського, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, Ін-т історії України ; [уклад.: О. С. Онищенко, Л. А. Дубровіна, Н. М. Зубкова та ін. ; редкол.: А. Г. Загородній та ін.]. Київ : [б. в.], 2011. 699 с.

8. Вибрані наукові праці академіка В. І. Вернадського. Т. 3 : Хімічна будова біосфери Землі та її оточення / [уклад.: Л. С. Лисюк та ін. ; редкол.: С. В. Волков (голова) та ін.] / НАН України, Коміс. з наук. спадщини акад. В. І. Вернадського, Ін-т заг. та неорган. хімії ім. В. І. Вернадського ; ред. рада: Б. Є. Патон (голова) та ін. Київ : [б. в.], 2012. 507 с.

9. Вибрані наукові праці академіка В. І. Вернадського. Т. 9 : Володимир Іванович Вернадський. Щоденники (1917–1921) / НАН України, Коміс. з наук. спадщини акад. В. І. Вернадського, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, Рос. акад. наук, Архів РАН ; [уклад.: С. М. Кіржаєв та ін. ; редкол.: А. Г. Загородній та ін.]. Київ : [б. в.], 2011. 660 с.

10. Гнізділова О. Паралельні світи В. І. Вернадського та

В. Г. Короленка // VI Короленківські читання: Зб. наук. пр. Полтава: ПДПУ, 2007. С. 54-60.

11. Піддячий В. М. Сутність і зміст професіоналізації педагогів у контексті освіти впродовж життя. Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Київ : Юстон, 2020. Вип. 13(42). С. 185-199.

12. Піддячий М. І. *Вибір професії. Соціально-трудоий розвиток* // Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузov; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська]: 2-ге вид, допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с. С. 103-104; 959-960. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728963>

13. Піддячий М. І. Освіта і наука України : соціально-трудоий розвиток // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія № 13, Проблеми трудової та професійної підготовки: зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 8. С. 75–80.

14. Піддячий М. І. Розвиток ідей академіка В. І. Вернадського : людина, суспільство і природа // Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука : колективна монографія / За наук. ред. А. П. Самодрин. Київ–Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2021. С. 94-119. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726625>

15. Самодрин А. П. Архітектоніка профільної освіти / навчально-методичний посібник. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2019. 504 с.

16. Сытник К. М. Стойко С. М., Апанович Е. М. В. И. Вернадский. Жизнь и деятельность на Украине. Киев : Наук. думка, 1984. 236 с.

1.2. НООСФЕРНА ТЕОРІЯ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

Ю. О. Шилов

Ноосферне вчення В. І. Вернадського має природознавчу спрямованість, довершену М. Д. Руденком*) формулами метафізичної будови Всесвіту. Автор цієї роботи пішов далі, наситив вчення Вернадського–Руденка гуманітарним аспектом – тим самим була створена **ноосферна теорія історії людства**.

Вона – альтернативна теорії історичного матеріалізму – удосконалює сучасну наукову картину світу, зокрема, усуваючи рудименти історії, що нівелюють свідомість ноосферної доби.

1. Космізм (спроджений у ХІХ столітті початком Науково-Технічної революції, з одного боку, а з іншого – заснуванням Теософського руху О. П. Блаватською) можна вважати витоком не тільки створеної О. І. Реріх філософії Живої Етики – але й вчення В. І. Вернадського про Ноосферу: ‘сферу Розуму’, яку Земля нарощує (вже ≈ 3 млн. років, від зародження людини) слідом за літо-атмо-гідро-біо-сферами. Своїм попередником академік В. І. Вернадський (1863–1945) називав фізіократа-економіста С. А. Подолинського (1850–1891), проте вершиною духовної культури вважав індо-арійську *Рігведу* та, над усе, біблійну *Євангелію*. Лекції В. І. Вернадського у Сорбонні й видана за ними книга «Le geochimie» [1924] стали основою теоретичних розбудов П. Тейяра де-Шардена і Е. ле-Руа – які започаткували в 1927 одразу ж прийняли й автором поняття ‘сфери розуму’: «ноосфери як сучасної стадії, що геологічно переживається біосферою» [1, т. 1, с. 254-255; т. 2, с. 23–481].

В. І. Вернадський виділяв три рівня науки: синтетичний (найдавніший, притаманний «Ріг-Веді» [28]), емпіричний (суто науковий), теоретичний (філософський). Дотримуючись середнього, він – на відміну від своїх французьких адептів-філософів – прагнув не робити «ніяких гіпотез». Проте гіпотези більш-менш присутні у будь-яких наукових дослідженнях, а у В. І. Вернадського – особливо в підсумкових нарисах 1943–1944 років «*Ноосфера*» та «*Несколько слов о ноосфере*».

Природознавчий аспект учення було завершено доведенням до фізико-математичних формул «архітектури Всесвіту» [2, с. 499-651] М. Д. Руденком (1920–2004). Будучи не лише своєрідним вченим, але й непересічним літератором, Руденко втілював собою той унікальний тип мислителя-митця всіх трьох рівнів науки, до яких Вернадський відніс лише творців індоарійських «Вед», грека Платона (427–347 рр. до н. е.), італійця Л. да-Вінчі (1452–1519) та німця Й. Гете (1749–1832).

Між тим обидва геніальні українці – Вернадський та Руденко, які всотили найвищі здобутки світової культури, – надихалися не «Ріг-Ведою», де «наукові й науково-філософські узагальнення пронизують художні гімни». Містком єднання цих науковців з мистецтвом та релігією, що стоїть «на вірі, тобто на інтуїції й на емоційних переживаннях» [1, т. 1, с. 364–372, 406], була традиційна – для європейців та ін. останніх півтори-тисячу років – «Біблія», особливо її новозаповітна «Євангелія». Щоправда, для М. Д. Руденка образи біблійного БОГА-Трійці та її Христа-Спасителя було значно поглиблено древньогрецько-піфагорійським образом Всесвітньої творчої єдності МОНАДИ [2], яка успадкувала Ведизм і вельми вплинула на формування наступного за нею Християнського віровчення [3, с. 48–53, 81–82, 123–125].

У своїх знаннях та розумінні історії людства засновники учення про ноосферу відрізнялися між собою лише тими новаціями, які розгорнулися в СРСР та світі у 1945–2004, між останніми роками земного життя Вернадського й Руденка. Причому перший лише наприкінці життя у праці над «ноосферою, мені здається, я підійшов до субстрату історичного процесу <...> і про зв'язки її з історичними науками я буду говорити в останній частині моєї книги», – яка лишилася недописаною [1, т. 1, с. 310, 322; т. 3, с. 425–517].

Історично-гуманітарний аспект вчення не було напрацьовано, на центральному рівні науки, і М. Д. Руденком [2].

В. І. Вернадський, як і його послідовники, пов'язав початок становлення 'сфери розуму' з **виникненням землеробства** – яке вивільнило (приблизно через 30 тисячоліть після вкорінення нашого антропологічного виду *Homo sapiens*²) 'Людину двічі розумну' «від живої природи оточення, тоді як усі інші

організовані істоти у цьому відношенні є її безсилимими придатками» [1, т. 1, с. 348]. Це стихійне вивільнення позначило виникнення, близько 9 тисячоліть назад, державності-цивілізації – чий початок В. І. Вернадський співвідніс зі стихійним зародженням науки, яка є «активне вираження геологічного прояву людства, що перетворює біосферу в ноосферу» [Там же, с. 300]. Фундатори вчення затвердили думку «про ноосферу як синтез природного та історичного процесу», де буде зростати сприяння «об'єднанню людства – майбутній єдності людської організації як єдиній планетній дієвій структурі» [1, т. 1, с. 320–321; порівн. 2, с. 664–665, 679–683, ін.].

Помітно, що уявлення академіка В. І. Вернадського про історію початку цивілізації відрізнялися від теорії історичного матеріалізму (ТІМ) Маркса–Леніна хіба що шануванням «Біблії» – а наукове розуміння «області Халдейської та Єгипетської культури» як рабовласницького початку державності, на рубежі IV–III тис. до н. е., були тотожні істматівському. Тотожним було і розуміння розвитку цивілізації-державності як продовження започаткованого рабством тоталітаризму – бо ще й у світових війнах та інших негараздах вбачав Вернадський продовження початкової якості 5-тисячолітнього процесу: «у бурях й грозі зароджується ноосфера», навіть у XX столітті продовжуючи свій вихід із біосфери [1, т. 1, с. 364, 319].

Не вникаючи у тонкощі, поціновуючи (як і М. Д. Руденко та інші – до початку 60-х років XX століття) зовнішньовидиму солідність та перспективність робіт К. Маркса, В. І. Вернадський вважав, що «ноосфера всеціло буде співзвучна його основним висновкам» – навчатиме істмату. Проте він бачив і усвідомлював згубність сучасної йому соціалістичної «спроби втілення цієї ідеології <...> та економічний провал комуністичної системи», – чекаючи спасительний вихід із насування катастрофи (яку згодом не тільки передбачив, але й пережив Руденко), вихід у відкриттях учених і в загальному розвитку «наряду з вирішенням соціальних проблем, котрі поставлені соціалізмом, у зміні форми харчування та джерел енергії» [1, т. 1, с. 304; 350–354].

Така установка В. І. Вернадського була прямим продовженням започаткувань С. А. Подолинського й інших

фізіократів XVIII-XIX століть, з якими марно намагались полемізувати К. Маркс і Ф. Енгельс та їхні (до)радянські послідовники. М. Д. Руденко показав, як публікації та листи Подолинського до Маркса примусили засновника істмату переписати заключний том його «Капіталу» й на останніх сторінках вшанувати фізіократичну економію – тобто «перекреслити власне життя» зі смертоносними науково-політичними хибами ТІМ [2, с. 480 та ін.].

У плині своїх відкриттів, що стимулювалися-і-відкидалися різними фазами Хрущовської відлиги 1956–1964 років, М. Д. Руденко марно спробував застерегти марксистсько-ленінський уряд СРСР від насунання соціально-економічної катастрофи, спробував підсилити науку й політику країни Ноосферним ученням. Але надмірно політизований уряд рахувався лише з третім (за В. І. Вернадським), теоретико-філософським ступенем науки – притому вже беззаперечно-і-непереборно озброєною «всесильним, тому що вірним ученням Маркса» (за В. І. Леніним). Тож цей «ум, честь и совість нашої епохи» – уособлений Політбюром ЦК КПРС і всією Комуністичною партією СРСР (що відторгла зі своїх лав Руденка за його труди, схвально прийняті економістами та ін. на Заході) – віддячили пророкові-спасителю тюрмами і таборами. Бо прагнули не Істини (що скрізь і завжди – надлюдська), а міцності творимої Партією ТІМ-цивілізації («соціалізму, як першої стадії комунізму»).

Затвердивши природознавчий аспект Ноосферного вчення, М. Д. Руденко хоч і набув новітніх (на 1945–2004 роки) знань про засади, стан, перспективи людської історії – проте у розумінні їх, цивілізації загалом, просунувся мало – порівняно з В. І. Вернадським. З оглядом на тенденцію поглинання вчення Вернадського–Руденка біблійною (на додаток до тиску істматівської) ідеологією, Ю. О. Шилов – автор монографій «Основы славянской цивилизации» [49], «Прародина ариев» [51], «Ancient History of Aratta – Ukraine» тощо [53; 54] – дійшов висновку [3]: необхідно доповнити природознавчий аспект Ноосферного вчення гуманітарним аспектом з акцентуванням у ньому новітніх відкриттів основ (а від них – і сучасного стану та перспектив майбуття) цивілізації. Практична реалізація цього

висновку була стимульована особистим мотивом: загроза того самого поглинання нависла над творчістю не тільки Руденка й Вернадського, а й Шилова теж.

2. Перш, ніж говорити про НТІ (ноосферну теорію історичного розвитку Вернадського–Руденка–Шилова), окреслимо альтернативні положення ТІМ.

Ті положення теорії історичного матеріалізму сконцентровано у вельми схваленій В. І. Леніним книзі Ф. Енгельса «Походження сім'ї, приватної власності й держави», яку той разом із К. Марксом задумали як коментар до монографії етнолог Л. Моргана «Древнє суспільство». Коментар вийшов схвальним, бо співзасновник ТІМ завершив свою книгу цитатою з того дослідження: «суспільство майбутнього стане відродженням – проте у вищій мірі – свободи, братерства й рівності древніх родів» (Л. Морган, 1854).

Акцентуючи третю, тобто теоретичну (за В. І. Вернадським) сферу науки, засновники й наступні розробники ТІМ дотримувалися фактів та висновків фахівців, згідно з якими спіральньо-діалектичне відродження общинності-‘комунізму’ (російською або ж французькою мовами) проходить такі стадії:

1. Загнивання первісно-общинного ладу («дикунства», визначали тоді етнологи, а за ними й історики та політологи).

2. Воєнізація того гнилля («варварство» періоду військової демократії).

3. Винайдення держави («цивілізації») як поганенького, бо тоталітарно-рабовласницького, але все ж таки виходу із кривавого хаосу варварства.

4-6. Наростання революційно-демократичного супротиву з боку ‘(трудового) народу’ тоталітарно-можновладному пануванню рабовласників, феодалів, буржуазії.

7-8. Забезпечення буржуазно-капіталістичним ладом економічних та соціальних умов для здійснення революційного повернення («...проте у вищій мірі...») демократично-общинного Комунізму.

9. «Комуністична революція» уявлялася істматівцям подібною до Апокаліпсису буцімто відкинutoї ними «Біблії» [22], – бо як інакше розуміти сполучення гасел революційно-

комуністичних гімнів: «*Весь мир насилья мы разрушим до основанья <...> и как один умрём в борьбе за это*».

10. Будь-коли, будь-де, будь-яке явище неодмінно містить «+ і –» з переважанням у їхній взаємодії режиму або життєдайного «генератора», або ж смертоносною «іскристості» та вибухів від коротких замкнень між полюсами. Засновники ТІМ і сама теорія не стали виключенням, – як і гасло-обіцянка, що у апокаліптичній Революції «*с Інтернаціоналом воспринет род людской*». Воскресіння обіцялося (+) всім народам, але потай планувалося (–) аж ніяк не для всіх [32]. {Ось позиція К. Маркса і Ф. Енгельса щодо поляризації якості та долі різних народів; позиція, викладена співавторами в кількох статтях «Рейнської газети» та переписці 1848–1856 років. З одного боку, «*необхідна безжалісна боротьба не на життя, а на смерть зі зрадницьким щодо революції слов'янством <...> винищувальна війна і безжальний терор <...>*». А з іншого боку, визнання цими співзасновниками ТІМ чи не головним зі своїх вчителів «предтечу політичного і культурного сіонізму і соціалістичного сіонізму особливо» М. Гесса, якому належить вислів: «*Людина повинна бути спочатку євреєм, і тільки по-друге людиною*». То вони – Гесс–Маркс–Енгельс – не самі по собі аж до такого «–» дійшли, а слідом за біблійною традицією: «Лише євреїв є істота людська, а всі інші народи не є людськими істотами, вони є тваринами» (Бабга Мака 2, 6: [37, с. 138–139]). Це один із прикладів спорідненості біблійної та істматівської традицій – спороджень різних етапів історії єврейської етнокультури... Такий ось соціалістичний сіонізм («військовий комунізм», попервах) впроваджували Троцький–Свердлов–Дзержинський–Сталін тощо лєнінського РадНарКоМУ 1917/18–1924/34 років [15]...

Найголовніший висновок зі сказаного вище: від **тоталітарно-рабовласницького започаткування «Біблії»** донині йде наступ на **общинно-«Ведичну» першооснову цивілізації-державності** [57], «*індоєвропейський*» корінь якої найбільш збережено в *Індії* та *Україні* [10; 14; 23; 30; 38; 41; 49–54]}. Проте окрім етнокультурних уподобань Маркс та його послідовники мали і мають ще й наукові. Із варіантів листа К. Маркса до єврейсько-російської революціонерки В. Засуліч та

інших даних видно віднесення марксистами слов'ян – переважно хліборобів з «дикунськими» традиціями (див. пункт 1) – до безнадійних «консерваторів» (виходить, «→»), тоді як євреїв – закономірно домінуючих серед найбільш «цивілізованих» (п. 3) капіталістів та революціонерів – до очевидних «прогресистів» (не інакше як «+», за марксистом-ленінізмом). Вийшла логічна – й не тільки! – помилка, зумовлена незнанням дійсних (добіблійних!) засад цивілізації ні Марксом–Енгельсом, ані Морганом та його колегами-науковцями аж до 1992-...

11-12. Соціалізм, за класиками ТІМ, це перша, перехідна (від капіталізму) стадія комунізму. При соціалізмі переважають ще традиції тоталітаризму (формацій рабовласництва, феодалізму і, особливо, капіталізму з його «культурним сіонізмом» тощо) – але під контролем вже не можновладців, а держави – яка демократично відмирає разом із ним як «апарат насильства над трудящим народом». Між тим голова соціалістичного уряду 1917–1919(–1924) В. І. Ленін додав до втаємниченої частини заповітів Маркса–Енгельса ще й таке [у листі від 03.03.1922 р. до Л. Каменєва, а згодом у інтерв'ю італійському журналістові Дж. Пабіні]: «Величезна помилка думати, що НЕП поклав край теророві. Ми ще повернемося до терору і до терору економічного. <...> Я ненавиджу селян, мужиків... Я заграю, навіть підлещуюсь до них, але я їх ненавиджу. Я бажаю, щоб вони всі загинули, всі до одного». На знаменах й плакатах таке, ясна річ, не писали (та й досі намагаються заборонити згадувати навіть історикам [12; 15; 20; 21; 32; 37; 40]). Проте саме у цьому марксистсько-ленінському руслі було створено «Інструкцію Центрального Комітету Петроградського відділу Міжнародного єврейського союзу», «10 заповідей політработникам Красной Армии» Л. Троцького тощо – які ставали основами керуючих документів для штучного роздмухування більшовиками Громадянської війни, Голодоморів 1921–1923, 1932–1933... Логічна помилка у розумінні засад цивілізації [25; 56] й усієї ТІМ втілилася у нищівну практику (й не лише геноцидів Голодоморів, а згодом Холокосту).

Між тим, у К. Маркса була можливість – після більш ґрунтовного ознайомлення з творами «+» Л. Морґана, С. Подолинського тощо – уникнути смертоносних надмірностей

свої «–» творчості. У тих же чернетках листа до В. Засуліч співзасновник ТІМ відзначав: слов'янське селянство зберегло основи первинної («варварської») общинності-‘комунізму’ настільки, що при можливості поєднання цієї спадщини з економічно-соціальними позитивами сучасного капіталізму, – Росія зможе стати найбільш прогресивною країною світу в розбудові Комуністичного майбуття. {Таку можливість сповідував князь Кропоткін і намагався реалізувати – радами, комунами, військом – комуніст-анархіст Батько Махно (а ще герої Холодного Яру й Миронов, Думенко, Чапаєв, Боженко і Щорс, Котовський...), останній отаман Запоріжжя [20]. Проте комуністи-більшовики під проводом Бланка/Леніна та Бронштейна/Троцького свідомо завадили тій реалізації, обравши курс *винищувальної війни й безжального терору*}. До цього слід залучити думку К. Маркса про Запорізьку Січ як першу в Європі християнську республіку. Перехідну, виходить, державність воїнів-козаків [47–48; 58] між комунізмами I–II: традиційно-селянським та революційно-прогресивним.

3. Отже, напрацювавши гуманітарний аспект до вчення про ноосферу – природознавчий аспект якого було напрацьовано В. І. Вернадським та М. Д. Руденком – автор (Ю. О. Шилов) затвердив ноосферну теорію історії людства (НТІ). Оскільки публікації третього співзасновника розповсюдилися протягом 1990–2020 у Києві, Москві, Мінську, Ватикані, Лондоні, Нью-Йорку та ін. й відомі за Інтернетом та телебаченням [3, с. 16–32 та ін.; 51–54], то можна обмежитися тут тезами, альтернативно відповідними до окреслених вище за ТІМ (теорією історичного матеріалізму) Маркса–Енгельса–Леніна.

Праця Шилова, як і двох попередників, зосередилася на середньому, емпіричному рівні науки (за Вернадським) – але упорядкування фактів та узагальнень потребувало переформування також зовнішньої, теоретико-філософської сфери. Щодо первинної, ведичної сфери – то саме її дослідження (за «Ведою словена» й «Ріг-Ведою», їхнім археологічним, етнологічним, лінгвістичним та ін. оточенням [4; 5; 7; 13–15; 18; 19; 23; 24; 27–31; 33; 41; 42; 51–54]) стало в останні десятиліття суттєвим продовженням-і-поглибленням монографії Л. Моргана

«Древнє суспільство» й моря подібної літератури [Там же; 6; 9; 35; 38; 46–50]. Відкрилося:

I. Перш ніж загнивати, первісно-общинний лад досяг свого апофеозу (зародженого у скельних святилищах Карпат та найдавнішому в світі архіві Кам'яної Могили часів мамонтів ХХ–ХІІ(–ІІІ) тисячоліть до н. е. [15; 18; 52]).

II–III. Не воїни, а священнослужителі («первісна інтелігенція») очолили той апофеоз. Найперша у світі цивілізація-держава Аратта (більш відома нині за своїм відображенням у трипільській а/к 5500–2350 рр. до н. е., а віднедавна ще й за «ВС») не була штучно винайдена, а стала природно-ноосферним завершенням періоду священної демократії [4; 13; 51–54].

IV. Ведична культура того періоду та спородженої ним общинно-‘комуністичної’ державності («Золотого віку») дотримувалася «автопілоту» образно-інтуїтивного світосприймання – вичерпування практичних можливостей якого для Homo sapiens² вело до зростання тоталітарного «штурвалу» логіко-аналітичного світорозуміння біблійного напрямку [3; 25].

V. Відповідна заміна (починаючи від 3200–3000 рр.) цивілізаційних пріоритетів у індо-європейській Аратті дунайсько-дніпровського регіону на хаміто-семітські (Єгипет, Вавилон тощо) месопотамсько-нільського регіону найочевидніша при співставленні «Веди словена» та арійсько-індійської «Ріг-Веди» – з двома Заповітами єврейсько-грецької «Біблії» [4; 28; 39; 57; 49; 53].

VI–VII. Таке співставлення відкрило: ведичний «консерватизм» (+, бо на землеробстві) та біблійна «прогресивність» (–, бо на грабіжництві) є різними стадіями – як от весна і зима – єдиного, природного становлення загальнолюдської ноосфери. Глобальним, позачасовим для цивілізації є – більше чи менше виражений у різних етнокультурах – вперше сформований у Аратті інститут **Спас(ительств)а**, державотворчого зняття протиріч аж до буття–небуття включно [3, с. 33–126; 44].

VIII–X. Це характерне для общинної Аратти зняття протиріч «+ : –» у режимі «генератора» було відсунуто у тоталітарних формаціях інститутом стримування протиріч зі

зростаючою від формації до формації «іскристістю» між «полюсами». Але християнське віровчення (засноване на палестинській, індо-європейській трансформації ведичного Спаса-Коледи в євангелічного Христа-Спасителя) переважно пом'якшило революційні напруги на рубежах рабовласництва і феодалізму, феодалізму і капіталізму, капіталізму і соціалізму ([21; 22; 25–27; 47–48; 56; 57], див. VII і VIII).

XI–XII. За 9 попередніх тисячоліть природно-общинна, за корінною суттю, цивілізація зробила повний діалектичний виток – від весни-I до весни-II переживши на собі нарости менш сприятливих сезонів між минулим «травнем Золотого віку» та сучасним нам «початком березня все ще переважаючого Залізного віку» з його капіталістичними заморозками й соціалістичними відлигами [3; 50]. На I витку людство більш-менш освоїло Землю та речовинні прояви матерії. II виток почався з розщеплення атома та виходом у Космос – тож у наступні тисячоліття буде розгортатися освоєння Сонячної системи та польової основи цього ж таки матеріального світу. А таке наповнення історії II витка, також (як і I) заданого природним становленням ноосфери, потребує зміни антропологічних типів – ‘Людини двічі розумної’ *Homo sapiens*² на ‘Людину нову’ *Homo poeticus*. За В. І. Вернадським [1, т. 1, с. 297, 302, 354], у XX столітті «психозойська ера» *Homo sapiens* (+ *sapiens*) наблизилася «до критичного періоду в історії», який надасть «прояви у майбутньому в аспекті палеонтологічного процесу <...>, що тягнеться мільйони років <...> Творення нової, автотрофної істоти дасть їй дотепер відсутні можливості використання її вікових духовних прагнень; воно реально відкриє перед нею шляхи кращого життя».

Дуалізм «+ : -» не має природних обмежень – окрім стратегічного домінування першого (суть НТІ) й тактичної підлеглості другого (суть ТІМ), що відповідає асиметричності Всесвіту та його пульсації. Кінець кінцем різниця між двома вченнями зводиться до споконвіку існуючих способів підключення загальнолюдської цивілізації [3, с. 49–63]: або «автопілотом» до природного **Енерго-Інформаційного ПОЛЯ** Всесвіту (ЕІП; МОНАДИ, у її науково-мистецько-релігійному потрактуванні М. Д. Руденком [2]) – або ж «штурвалом» до

штучного *Всесильно-Всевідаючого БОГА* Світоладу. На практиці ж вони співіснують – але зараз мова про переважання, головування того чи іншого в різні «сезони» спірального розвитку історії. Перехід формацій тоталітаризму від кінця I до комуністично-‘общинного’ початку II витка закріпився не тільки «зваркою» Науково-Технічної революції, а й «муфтою» *epoch* XIV–XXI століть. *Відродження, Реформацію, Просвіту, НТР* затверджували – во благо всіх земель – італійці, німці, французи, англійці; про місію слов’ян – мова далі.

Теорія історичного *матеріалізму* (суголосна не так Просвіті, як НТР) – що постала було над *ВВБ*, невільно-самовбивчо відмежовуючись від невідомого їй ЕІП – об’єктивно виявилась сповідницею лише *тимчасового речовизму*, відмежованим від польової основи того ж таки *матеріального світу* [3, с. 24–27, 34–36]. Маркс–Енгельс–Ленін, за уважним прочитанням їхніх творів М. Д. Руденком [2, с. 426–482], виявилися дійсно видатними теоретиками... які спробували маніпулювати емпіричними засадами науки – не говорячи вже про закономірні вади тогочасних знань і розумінь. Результатом стала політична «м’ясорубка», що перевершила спробу істматівців-марксистів реорганізувати цивілізацію за науковим «годинником» історичного розвитку (за більш-менш усвідомленим сценарієм біблійного Апокаліпсису, не забуваймо!)... Між тим, в умовах НТР і спородженої нею ТІМ та Світовою війною, почалося розгортання слов’янами *епохи НеоПравославія* – ‘Нового уславлення (людством) Небес’. Знаменом її початку можна вважати релігійно-уфологічне «диво Фатіми» [див. у 3, с. 37; 25, с. 225] 13.10.1917; ідеологією – НТІ, ноосферну теорію історії людства; суттю – завершення найголовнішого завдання естафети попередніх *epoch*: концептуальної зміни біблійного розуміння *ВВБ* неоведичним відчуттям ЕІП. Тоді та зараз слід над усе шанувати цикли *ВСЕСВІТУ-Землі-людства*; ‘нео’-новизна ж нинішньої культури зводиться до визнання наукових та ін. пріоритетів астрофізики, космонавтики, уфології...

Повертаючись до згаданого на початку *Космізму* – вчення якого затверджувалося творами О. П. Блаватської, О. І. та М. К. Реріхів, ін. – зазначу корінну його ваду: недооцінка, навіть замовчування засновниками того вчення «Веди словена» й

«трипільської археологічної культури» – відомих світовій науці від 1867–1893 років як належність до «індоевропейської спільноти». Нині (від 1992–2002) ті пам'ятки вважаються належністю Аратти: першої (общинно-‘комуністичної’, доробовласницької, добілійної) держави-цивілізації [46–54], десь на 35–45 століть древнішою від Шумеру і Бгарати-Індії... Ущербність та/чи викривленість фактології не може компенсуватися міражами теоретизувань. Те ж саме неврахування ТІМ'ом «весьняно»-общинного початку вселюдської цивілізації; теоретично-філософське вважання її початком рабовласницько-«літньої» формації – призвело до страшних катастроф у спробі істматівської розбудови «Комунізму, світлого майбуття Людства»...

Подальший розвиток історії [9; 14; 23; 29; 49; 53; 55], філософії [25; 26; 45; 58], політології [8; 12; 17; 20; 21; 31; 34; 40; 48; 56], культури загалом [11; 19; 27; 44; 47; 50; 54] потребує нагальної розробки НТІ – яку можна вважати найбільш науковим, стрижневим напрямком Космізму – спорідненого з епохою НеоПравослав'я слов'янства [1; 2; 3].

Література (основна).

1. Вернадский В. И. Собрание сочинений в 3-х томах // т. 1: Биосфера и ноосфера; т. 2: Очерки геохимии; т. 3: Размышления натуралиста. Львов: ВК «АРС», 2013. 416 с., 488 с., 532 с.

2. Руденко М. Д. Енергія прогресу. Гносис і сучасність. Метафізична поема. Київ: «Журналіст України», 2008. 716 с.

3. Шилов Ю. А. Аратта – арийский рубеж. Завещание академика. Москва–Київ–Минск: «Русская Правда», 2019. 144 с.: Лик Божества (с. 33–40), Ноосфера и НеоПравославие (с. 41–64), Основы цивилизации (с. 64–126), Актуальнейшие выводы (с. 127–133), Звернення до співвітчизників (с. 133), Основа ісконно-прогрессивного Права українцев, славян, європейцев, індоевропейцев и всего цивилизованного человечества (с. 134–139).

Література (додаткова).

4. Веда славян / Пер. с древнеболгар. Барсуков В. Г., комм. Шилов Ю. А. Москва : «Амрита-Русь», 2013–2014. Кн. 1-2. 240 и 464 с.

5. Велесова книга: Волховник / Ком. і пер. Лозко Г. С. Київ : «Такі справи», 2002. 368 с.
6. Венелин Ю. И. Истоки Руси и славянства. Москва : Ин-т русской цивилизации, 2011. 864 с.
7. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис. Мюнхен: «Укр. вид-во». Т. I, 1958, 456 с.; Т. II, 1966, 448 с. Київ : «Оберіг», 1991.
8. Внутренний предиктор СССР. Иудин грех XX съезда. Харьков: «С.А.М.», 2013. 264 с.
9. Гумилев Л. Н. Ритмы Евразии: эпохи и цивилизации. Москва : «Экопрос», 1993. 576 с.
10. Гусева Н. Р. Славяне и арьи. Путь богов и слов. Москва : «ФАИР-Пресс», 2002. 336 с.
11. Донцов Д. Де шукати наших історичних традицій. Київ : МАУП, 2005. 568 с.
12. Дюк Д. Еврейский вопрос глазами американца: мое исследование сионизма. Киев : МАУП, 2002. 360 с.
13. Енциклопедія Трипільської цивілізації / Гол. ред. Відейко М. Ю. Київ: ТОВ «Укрполіграфмедіа», 2004. 2 т. 704, 712 с.
14. Кикешев Н. И. Прародины и предки. Москва : «Белые альвы», 2003. 400 с.
15. Кифишин А. Г. Древнее святилище Каменная Могила. Опыт дешифровки протошумерского архива XII-III тысячелетий до н. э. Киев : «Аратта», 2001. 872 с.
16. Костюк А. Парвус, Ленін, Троцький і Голодомор, або Організація жовтневого перевороту 1917 року – передумова тоталітарного режиму, терору, голодомору 1921–1923 рр. Київ : МАУП, 2005. 56 с.
17. Кригер Б. Свет Славянский. Варшава: INDYGO PRESS, 2011. 160 с.
18. Кугутяк М. В. Бубнице. Скельне святилище Великої Богині в Карпатах. Івано-Франківськ: «Манускрипт-Львів», 2015. 144 с.
19. Кутенков П. И. Ярга-свастика – знак русской народной культуры. С.-Петербург: РГПУ, 2008. 450 с.
20. Махно Н. И. К евреям всех стран; Несколько слов о национальном вопросе на Украине. Париж, 1927–1928 //

Яланський В., Верьовка Л. Нестор і Галина. Київ–Гуляй-Поле, 1999. 544 с.

21. Мірчук П. Зустрічі й розмови в Ізраїлю (Чи українці «традиційні антисеміти»). Нью-Йорк, Торонто, Лондон : «Союз українських політв'язнів», 1982; Львів: ПП «Стапл», 2001. 168 с.

22. Морозов Н. Откровение в грозе и буре. История возникновения Апокалипсиса. Санкт-Петербург : Изд. журнала «Былое», 1907. 306 с. // Репринт. изд.: М.: АОН, 1991.

23. Наливайко С. С. Етнічна історія Давньої України. Київ : «Свшан-зілля», 2007. 624 с.

24. Николаева Н. А., Сафронов В. А. Истоки славянской и евразийской мифологии. Москва : ГУП «Облиздат» и др., 1999. 312 с.

25. Orazio Valenti. Umanita 'dove vai? / Орацио Валенти. Куда идёшь, человечество? Москва, «Центр духовного развития», 1993. 228 с.

26. Павленко Ю. В. История мировой цивилизации. Философский анализ. Киев : «Феникс», 2002. 760 с.

27. Попов С. Българският Коледа във «Веда словена». Варна: «Славена», 2010. 300 с.

28. Ригведа / Пер. и комм. Елизаренкова Т. Я. Москва : «Наука», 1989 (мандалы I–IV) и 1999 (V–VIII, IX–X). Т. I–III. 768, 744, 560 с.

29. Рол Д. Генезис цивилизации. Москва : «Эксмо», 2002. 480 с.

30. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. Москва : «Наука», 1981. 606 с.

31. Рыбаков Б. А., Трубачов О. Н., Шилов Ю. А., Кикешев Н. И. Всеславянский Собор. Москва : «Всеслав. Собор», 2008.

32. Саттон Э. Как орден организует войны и революции. – Москва : «Паллада», 1995. 128 с.

33. Сафронов В. А. Проблемы индоевропейской прародины. Орджоникидзе: СОГУ, 1983. 96 с.

34. Сенченко М. І. Україна: шляхом незалежності чи неоколонізації? Київ : МАУП, 2003. 120 с.

35. Силенко Лев. Мага Віра. – Велика Британія, США, Канада, Австралія, Зах. Німеччина: ОсіДУ РУНВіри, 10.979 рік Дажбожий. 1428 с.
36. Скульский А. Спас. Николаев: «Приват-Полиграфия», 1997. 128 с.
37. Тереля Й. 2000. Буенос-Айрес, 1990. 141 с.
38. Трубачёв О. Н. К прародине ариев (по поводу выхода книги: Ю. А. Шилов. Прародина ариев: История, обряды и мифы. Киев, 1995) // Вопросы языкознания / Ин-т русского языка РАН. Москва : «Наука», 1996. № 3. С. 3-12.
39. Франко І. Біблійне оповідання про Сотворенне Сьвіта в світлі науки / ком. Сушко О. Вінніпег: коштом Ковалюка І., 1918. 118 с.; Франко І. Поема про сотворення світу / упор. Яременко В. Київ : МАУП, 2003. 120 с.
40. Ходос Э. У края могилы или дикие хазарские пляски. Открытая книга Президенту Украины. Харьков: «Народная библиотека ХОДОС», 2006. 256 с.
41. Чайлд Г. Арийцы. Основатели европейской цивилизации. Москва : ЗАО «Центрполиграф», 2005. 270 с.
42. Чмыхов Н. А. Истоки язычества Руси. Київ : «Либідь», 1990. 384 с.
43. Шилов Ю. О. Аратта і Аріан. Пракорені Русі // Переяславська земля та її місце в розвитку української нації, державності й культури : Тези доп.конфер. (Переяслав-Хмельницький, 21-23.09.1992). Переяслав-Хмельницький : МПП «Буклет», 1992. С. 46–47.
44. Шилов Ю. А. Суицид и основы цивилизации // Избранные материалы к II республиканскому учебному семинару «Школа практической суицидологии». Киев : НИИ соц. и суд. психиатрии и наркологии МОЗ Укр., 2000. С. 20-37.
45. Шилов Ю. А. О начале формирования ноосферы: в свете трудов Вернадского и Рерихов // Імідж сучасного педагога, 2003, 5-6 (Стратегія ноосферної освіти). Полтава: ТОВ «АСМІ», 2003. № 5–6 (34–35). С. 12–15.
46. Шилов Ю. А. Край ушедших лет. Киев : «Аратта», 2004. 234 с.
47. Шилов Ю. О. Чого ми варті. Київ : «Аратта», 2006. 292 с.

48. Шилов Ю. О. Українська національна ідея. Київ : «Аратта», 2007. 60 с.

49. Шилов Ю. А. Основы славянской цивилизации. Москва : «Осознание», 2008. 784 с.

50. Шилов Ю. О. Україна у контексті світової цивілізації. Київ: «Аратта», 2012. 220 с.

51. Шилов Ю. А. Прародина ариев: обряды, мифы, история / Второе издание. Москва–Киев–Минск: «Русская Правда», 2013. 816 с.

52. Шилов Ю. А. Отражения «Веды словена» и «Риг-Веды» в святилищах Карпат и курганах Поднепровья // Знаковедение 2020. Материалы V Междунар. научно-практ. конфер. Санкт-Петербург : АНО ВО «Смольный институт Российской академии образования», 2020. С. 65–85.

53. Yuri Shilov. Ancient History of Aratta – Ukraine / Tim and Lee Hooker. Prefaces from the Translators. London – New York: «Amazon», 2015. 469 p.

54. Ursulescu N., Dergacev V., Shilov Y. Cucuteni–Trypillia : a Great Civilization of Old Europe // Catalogue. Rome–Vatican, 2008. 278 p.

55. Штепа П. Московство. Його походження, зміст, форма й історична тяглість. Дрогобич: «Відродження», 2007. 412 с.

56. Щёкин Г. В. Диалог цивилизаций: новые принципы организации мира. Киев : МАУП, 2002.

57. Щокін Г. В. Виникнення давніх євреїв та подальший розвиток їхнього культу. Київ : МАУП, 2005. 152 с.

58. Якуба Ю. А. Народний Гетьманат : у пошуках праведного закону. Харків: Видавець Олександр Савчук, 2018. 316 с.

*) Вклоняємося Раїсі Опанасівні Руденко за надану нам можливість ознайомитися з рукописом М. Д. Руденка та корегування питань його ставлення до «Біблії».

1.3. ПЕДАГОГІЧНА ПАРАДОКСОЛОГІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НООСФЕРНОЇ СВІДОМОСТІ

О. В. Вознюк

Утримати позитивне в його негативному є найважливішим в розумному пізнанні.

Г. Гегель

Ознакою істинності є стан цілісності... Є окрема даність істинною чи хибною – цього неможливо вирішити у відношенні до окремого явища, це вирішує, скоріше, образ та членування цілого, в котре окреме явище є включеним.

Р. Хайсс

Вступ

Інформаційний бум як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років. У наш час цей процес займає лише рік. Інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань [Чалдіні, 1999, с. 248]. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей, коли актуальним постає явище «напіврозпаду компетентності», пов'язане із тим, що у деяких галузях науково-технологічна база суттєво змінюється за декілька років. За деякими оцінками, середньорічний темп приросту нових знань складає 4-6 %. Це означає, що близько 50 % професійних знань фахівець має отримати після закінчення навчального закладу. Об'єм часу, необхідний для оновлення професійних знань для фахівців з вищою освітою, складає 28 % загального об'єму часу, який

працівник має в своєму розпорядженні протягом всього працездатного періоду.

На тлі цих тенденцій виявляється криза як сучасної наукової парадигми, так і системи освіти, яка, на думку С. У. Гончаренка, є складовою глобальної цивілізаційної кризи та значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничонаукових компонентів. Наслідком цього є «фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від не- здатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах» [Гончаренко, 2004, с. 3].

За таких умов актуальною є **нова освітня парадигма**, яка має бути інтегративною, холистичною, парадоксально-орієнтованою, оскільки вона передбачає інтеграцію протилежних аспектів – теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів, правопівкульового багатозначного та лівопівкульового однозначного стратегій мислення та освоєння буття людиною, актуального та потенційного аспектів Всесвіту. Відтак, нова освітня парадигма має подолати зазначені вище проблеми та озброїти молоду людину творчо-діалектично-парадоксальним способом пізнання та мислення.

1. Цілісність як ноосферна та логіко-онтологічна основа педагогічної парадоксології

Для кожного історичного періоду, для кожної епохи характерно деяке ключове слово, що виражає дух цієї епохи, її матеріальні й ідеальні домагання й устремління, ніколи до кінця не реалізовані. Ключовим словом сучасної епохи постає Цілісність. Можна сказати, що одним з фундаментальних відкриттів сучасної науки як форми суспільної свідомості є

явище цілісності (синергії, інтегративності, емерджентності, екзистенції), яка характеризує феномен «непричинних» циклічно-синхронічних зв'язків (феномен яких аналізується в працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіс, М. О. Козирєва та ін. [див. Лаврентьєв та ін., 1991; Козирєв, 1994; Фомін, 1990]), а цілокупності, виявляється такими, що володіють системними властивостями, котрі принципово не можуть бути виведеними з властивостей їх складових частин. Тут маємо системний ефект, коли у системі (цілісності) з'являються властивості, що не притаманні її окремим компонентам. Цей ефект був відомий ще Аристотелю та християнським містикам: «Бо де двоє чи троє в Ім'я Моє зібрані – там Я серед них» (Матф. 18, 20).

Синергія відображає ефект зв'язку, організації цілого, що проявляється, наприклад, у фізичному ефекті/парадоксі «дефекту маси». В загальній теорії систем також визначається, що система не може бути зведеною до суми її складових елементів, а навпаки – сама визначає їх функцію [Ротенберг, Коростельова, 1989, с. 234]. В плані фізіології можна навести концепцію про адитивний, потенційований, чи взаємно нейтралізуючий ефект комбінації різних чинників [Основы космической биологии и медицины, 1975]. Цілісність є, насамперед, парадоксальною сутністю, оскільки вона постає там, де спостерігається процес досягнення єдності протилежностей, синтезу функціонально й субстанціонально відмінних об'єктів. Цілісність актуалізується там, де різноманітні дискретні сутності формують універсум, у якому все пов'язано зі всім і немає нічого абсолютно ізольованого. Тобто цілісність є самодетермінованою сутністю, вітальною основою, «душею» Всесвіту, що реалізується у вигляді категорії духовності¹ на полюсі релігійного, та «принципово

¹ Духовність, яка є переважно категорією міфологічно-релігійного, цілісно-синкретичного світорозуміння, етимологічно походить (принаймні на рівні індоєвропейських мов) з такого поняття, як “дух”. Дух, як поняття в основному релігійне, виражає явище, що за своїм визначенням не має чіткої просторово-часової локалізації і співвідноситься з фізичним принципом нелокальності мікрооб'єктів. Тобто дух (як і духовність) втілює в собі принцип холонності, синергії, взаємозв'язку, взаємодії, опосередкування одного іншим, відображуючи фундаментальний вимір буття – цілісність.

нового суб'єкта науки» – на полюсі наукового пізнання [Біблер, 1975, с. 191–202].

Філософською аксіомою став висновок про те, що взаємодія є першим, із чим зустрічається людина, розглядаючи матерію, яка рухається. Дійсно, рух, як невід'ємний атрибут матерії, є результат взаємодії, котра постає у своєму найбільш фундаментальному вигляді як біполярна суб'єкт-об'єктна категорія, що виконує функції всезагальної пояснювальної моделі дійсності.

Ця модель набуває колосальної гносеологічної цінності в контексті концептуального поля, де світ розглядається у вигляді тріадичної схеми: як суб'єкт і об'єкт (дещо внутрішнє і зовнішнє, іманентне і трансцендентне, людина і світ, «Я» і «не-Я») і межа між ними. У гештальтпсихології це тріадичне членування виступає у вигляді схеми: «Я», «не-Я» та «межа» між ними.

Внаслідок того, що межа має парадоксально-багатозначний зміст (тому, що принципово неможливо сказати, кому вона належить: суб'єкту, об'єкту, їм обом одночасно, або ні першому ані другому [Лосев, 1983, Урманцев, 1993]), суб'єкт-об'єктні відношення також парадоксальні, оскільки з позиції вищесказаного суб'єкт й об'єкт, з одного боку, являють собою єдиний нерозривний комплекс (якщо межа належить їм обом), а з іншого, – вони постають як контрарні, окремі сутності, якщо межа належить або одному з них, або є чимось самостійним.

Суб'єкт-об'єктні відношення, що теоретично втілюють у собі будь-які два взаємодіючі елементи нашого світу, не є суто умоглядною моделлю дійсності, оскільки, як вчить сучасна фізика, Всесвіт на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мікросвіту) являє собою єдиний нероздільний комплекс, суб'єкт-об'єктні складові якого координуються так званими непричинними імплікативними синхронічними зв'язками, виявляючи реальність цілісної (синхронічної) причинності [Цехмістро, 2002].

З іншого боку, макросвіт (який постає у вигляді конгломерату відносно непроникних матеріальних форм, що причинно регулюються принципом класичного лінійного (діахронічного) детермінізму і взаємодіють за такою схемою суб'єкт-об'єктного відношення, де суб'єкт і об'єкт є окремими

сутностями) також виявляє непричинні імплікативні синхронічні зв'язки, експериментально зафіксовані М. О. Козирєвим [Лаврентьев та ін., 1991; Козирєв, 1994].

Крім того, цілісність реалізується і на рівні єдності фізичного і психічного складника нашої реальності у вигляді феномену синхронності К. Юнга, П. Девіса [Девіс, 1980; Юнг, 1991, 2003].

Більш детальний аналіз суб'єкт-об'єктних відношень показує, що межа, як концептуальна сфера взаємодії суб'єкта та об'єкта, має парадоксальний чотиризначний зміст. Саме у сфері межі, відносини між суб'єктом та об'єктом репрезентують феномен цілісності, тому що тут ці відносини постають когнітивно рівноправними аспектами дійсності. Річ у тім, що у сфері межі відносини між суб'єктом та об'єктом виявляють чотири можливих когнітивно рівноправних формально-логічних «переваги» залежно від того, кому належить межа:

1) або об'єкт є первинною реальністю (коли межа належить об'єкту);

2) або суб'єкт (коли межа належить суб'єкту);

3) ні суб'єкт, ані об'єкт (коли межа не належить жодному з них);

4) і суб'єкт, і об'єкт (коли межа належить їм обом). У буддизмі та індійській логіці ця четверинність втілена в діалектичній установці, котра має назву «чотири альтернативи» [Дюмулен, 1994, с. 234], що відповідають чотирьом рівням осягнення буття людиною, а також виражають чотири можливі логічні координати між будь-якими протилежностями.

Ці альтернативи можна співвіднести з етапами розвитку діалектичного протиріччя, що виступає концептуальною підставою будь-якого розвитку та руху, який, у свою чергу, є основним атрибутом та способом існування матерії: тотожність (і суб'єкт, і об'єкт) – відмінність (об'єкт та суб'єкт як окремі сутності) – протилежність (ні суб'єкт, ані об'єкт, оскільки вони виключають один одного).

Ці чотири фундаментальні стани можна зіставити зі схемою «гносеологічно-світоглядних переваг», відповідно до Ю. А. Урманцева, який використовує принцип «чотирьох

альтернатив» для класифікації підходів до вирішення основного питання філософії:

- 1) або суб'єктивна реальність є первісною;
- 2) або об'єктивна;
- 3) або і та, і друга одночасно;
- 4) ні та, ані інша [Урманцев, 1993].

Принцип чотирьох переваг виявляється і в тому, пише Р. Уілсон в книзі «Психологія еволюції» (1998), що порівняльна релігія та філософія показують, що людська істота може вважати себе смертною (матеріалізм), безсмертною (ідеалізм), одночасно смертною та безсмертною (реінкарнація), чи навіть неіснуючою, ілюзорною (буддизм).

Отже, межа (а в більш загальному розумінні – будь-яке граничне явище) є категорією, що відображає цілісність, зв'язок, взаємини, що складає річ з елементів, тобто постає гранично-парадоксальною категорією.

Можна говорити про спеціальний ефект межі, який спостерігається у багатьох формах поведінки, коли, як доводять етологи, лісова галявина, берег моря, межа зораного поля і взагалі будь-яка особливість на одноманітній місцевості приваблює живих істот, коли життя роїться головним чином на границі трьох середовищ – океану, суші та атмосфери [Голіцин, Петров, 1990, с. 71]. Межа (як «середина», нейтральний феномен, точка біфуркації) може розумітися як перехрещення функцій, як місце, де «накопичується структура» [Петров, 1992, с. 47], а у хронологічному аспекті – як те, що поєднує минуле з майбутнім. Тобто межа в плані динаміки є концептуальним фокусом буття, який дозволяє пов'язати те, що було (минуле, витoki) з тим, що буде (майбутнє, мету), через що кристалізується структура як єдність своєї історії та перспективи.

Граничні явища знаходять свої відображення і в тому, що біологічні об'єкти постають як складні системи, де граничні процеси на мембранах, і зокрема міжфазні явища відіграють вирішальну роль в актуалізації живого.

При цьому організація хімічних молекул полягає в тому, що в ній зникає будь-яка відокремленість частин. Ціле тут не просто сукупність частин, а скоріше сукупність відношень між частинами. Всі зв'язки між молекулами стають спільними, і всі

частини поєднуються єдиним спільним зв'язком, який в багатьох відношеннях виявляє властивості окремих частин [Семенов, 1954, с. 314].

Суть межі можна проілюструвати й думкою М. М. Бахтіна, який наголошував, що людина ніколи не збігається з собою, а істинне життя особистості здійснюється немов би у точці цього розходження. Як писав А. Камю в книзі «Бунтуюча людина», «митець виконується саме в цьому постійному мандруванні між собою та іншими, напівдорозі від краси, без якої не може обійтись, до людського суспільства, з якого не в силах вирватися».

Велике значення у нейрофізіології мають так звані третинні зони мозку А. Р. Лурії (так звані «асоціативні зони», чи «зони перекриття»), де вторинні зони, які реалізують специфічні функції, перетинаються і де втрачається модальна специфічність. Саме третинні зони забезпечують відчуття більш вищого порядку [див. Спрингер С., Дейч, 1983, с. 230].

Людину робить такою здатність мислити, а останнє реалізується, перш за все, як парадоксально-гранична сутність, оскільки воно поєднує такі функції, що взаємно виключають одна одну, як аналіз та синтез, конкретизація та абстрагування, уречевлення та розречевлення. Крім того, мислення характеризується феноменом дипластії [Брагіна, Доброхотова, 1988, с. 10] – притаманним лише людській свідомості психологічним феноменом ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного. Дипластія свідчить про те, що процес мислення базується на здатності поєднувати протилежності, що можливо тільки у сфері їхньої концептуальної межі, яка парадоксальним чином одночасно здійснює функції з їх диференціації та ототожнення.

Межа як нейтральний, «центральный» елемент будь-якого відношення, відображається в структурі логічного судження. Річ у тім, що структура логічного силізму універсальна і впливає з структури давньогрецького міфу [Юдакін, 1984, с. 141]. В цій структурі (суб'єкт – зв'язка – предикат) зв'язка як межа між двома логічними термінами має вирішальне значення та є *логічною і мовною універсалиєю*, при цьому виникнення логіки як

науки постає як залежне від ролі, котру відіграє ця зв'язка [Юдакін, 1984].

Можна говорити й про феномен соціального маргіналізму як стану індивідів, що перебувають на межі двох різних конфліктуючих укладів, способів життя, культур, рас. Маргінальність тут може розумітися не лише як соціальний феномен, але й феномен науковий – як джерело руху до нового, коли можна зазначити, що «абсолютна більшість нового, геніального, відкритого в науці та технології, культурі тощо, спочатку виглядала як ересь, як щось незвичне, ненормальне, відхилене, тобто маргінальне» [Муляр, 1997, с. 177–178].

Межа має діалектичний суперечливий характер. В ній буття кінцевого об'єкта немов би зіштовхується з його небуттям. Через її існування небуття об'єкта (предметів та явищ) виявляється невід'ємною умовою їх буття [Кармін, 1981, с. 39]. Тобто тут буття та небуття «стикаються», через що ми маємо «парадокси межі», які полягають в тім, що «поблизу» межі має місце своєрідне спотворення об'єкта. Визначеність об'єкта на межі його буття не мов би «вироджується», через що виникають труднощі в опису «граничних ситуацій» [Кармін, 1981, с. 40], які вивчаються у контексті теорії критичних явищ [Вознюк, 2021].

Гегель писав, що кінцевість об'єкта в тому і полягає, що об'єкт має границю, в якій покладено його небуття. Як вчить логіка визначення, ми логічно визначаємо предмет (завдяки чому окреслюються його властивості та якості) тільки завдяки співвіднесенню (порівнянню) предмету з іншими предметами. Як зазначав Р. Карнап, «визнати щось реальною річчю чи подією – це зуміти включити цю річ в систему речей в певному просторово-часовому положенні серед інших речей, названих реальними» [Карнап, 1959]. Тобто, якщо у процесі визначення предмета його властивості та якості визначаються не самі по собі, а стосовно зовнішнього середовища, в якому цей предмет знаходиться, то визначити якості Всесвіту (як буття в цілому) можна тільки по відношенню до того, чим він не є – тобто стосовно Ніщо (небуття), або майбутнього цього Всесвіту, якого ще немає.

Гранична ситуація як парадоксальна сутність фіксується в контексті поняття «еволюційної середини», чи «перехідної

сходинки» від одної якості до іншої [див. Андреев, 1988, с. 281–296], яку Аристотель, Гегель та інші філософи називали «середнім терміном» щодо понять, які фіксують витоковий та завершальний якісний стан об'єкта, розвиток якого аналізується.

У філософській літературі відношення таких «напівпротилежностей» називають контрмедіальним на відміну від контрарного відношення, яке відображає «повну» полярну симетричну протилежність речей та процесів (наприклад, рух та спокій, світло та темрява), та на відміну від контрадикторного (темне – нетемне, тобто не несвітле). Спроба аналізу цього рівноважного, міжякісного ступеню процесу розвитку міститься в гегелівській діалектиці. Гегель розглядав стан рівноваги протилежностей як ключову умову, «пусковий» момент переходу буття в сутність; цей стан Гегель визначає як «форма безформного» [Гегель, т. 4, с. 6].

Межа тут має парадоксальний зміст через те, що в ній минуле трансформується у майбутнє, тобто тут об'єкта, що змінюється в результаті розвитку, вже немає як старого, і ще немає як нового. Тут маємо парадокс розвитку (виникнення, або телеологічний парадокс), який полягає в тому, що якщо щось нове виникає зі старого, то воно вже повинно утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є «радикально» новим у повному сенсі цього слова. У К. Маркса цей парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього [Югай, 1976, с. 22].

Ефект межі проявляється і в тому, що людські гени відтворюють себе не в деякій аморфній масі населення країни, континенту чи світу в цілому, а саме в етнічних межах; протягом віків це призводило до формування генетичної своєрідності етносів і відмінностей між їх генофондами [Ричков, 1989, с. 168]. Як показав Л. М. Гумільов у книзі «Ентогенез та біосфера Землі», вісі пасіонарних поштовхів, подібно «життєвому пориву» А. Бергсона, дають імпульс розвитку тих чи інших глобальних соціальних процесів. Ці вісі пасіонарних поштовхів проходять через стики ландшафтів і, як наслідок, через угруповання людей, що займаються різними видами господарської діяльності. За

таких умов, феномен «перехідної сходинки» актуальне в теорії антропосоціогенезу [Ефімов, 1981, с. 64–71, 114–152].

У синергетиці межа виявляється в так званій «точці біфуркації» розвитку системи, де остання докорінним чином трансформується. У математиці це – нуль². У екзистенціалізмі «граничній ситуації» між життям і смертю (що співвідноситься з такими культурологічними феноменами, як ініціація, посвячення, водохрещення, «смерть-воскресіння» та ін.) надається вирішальне значення в процесі прозріння людиною своєї сутності.

Границя виконує фундаментальну роль у побудові ідеологічних основ релігійної свідомості. Достатньо сказати, що слово «релігія» етимологічно походить до поняття «зв'язок», що встановлюється між двома несумірними «безоднями», що принципово виключають одна одну – Небом та Землею. Ісус Христос в християнстві парадоксальним чином інтегрує ці «безодні», як Він поєднує в одній особі «неподільно та незлічально», сполучаючи протилежні природи – тварну і божественну. Ісус Христос тут виявляє гранично-біфуркаційну природу (виражаючи суть парадоксу розвитку) тому, що поєднує два протилежних принципи буття – життя та смерть: «Я є Перший

2 "Як межа між позитивними та негативними величинами, як єдино дійсно нейтральне число... він не тільки являє собою цілком певне число, але й за своєю природою є більш важливе ніж всі інші числа, які він обмежує. Дійсно, нуль багатший за змістом, ніж будь яке інше число. Доданий до будь-якого числа справа, він у нашій системі числення удесятиряє дане число... Нуль знищує будь-яке інше число, на яке його множать; якщо його зробити дільником чи діленим у відношенні до будь-якого числа, то це число перетворюється у першому випадку у нескінченно велике, а у другому – у нескінченно мале; нуль – єдине число, що знаходиться у нескінченному відношенні до будь-якого іншого числа. Дріб $0/0$ може виражати будь-яке число між мінус нескінченністю та плюс нескінченністю і є у будь-якому разі чимось досить визначеним, його практичне використання в геометрії, механіці тощо, доводить, що у якості межі він є важливішим, ніж всі дійсні величини, які ним обмежуються" [Маркс, Енгельс, т. 20, с. 577]. "Індійські математики, що винайшли нуль за багато сторіч до європейської думки, вважали його абсолютною досконалістю, числом, у якому, за їхнім висловом, "двоїстість приходить до існування". – І. А. Єфремов [Єфремов, 1986].

і Останній, і живий; і був мертвий... і маю ключ від пекла та смерті» (Откр. 1 : 17-19).

Не лише структурний, але й динамічний аспект Всесвіту виявляє тріадичне членування явищ і речей, коли схеми «внутрішнє – межа – зовнішнє», та «тезис – антитезис – синтез» («тотожність – відмінність – протилежність») виявляються методологічно ізоморфними. Тут реалізована універсальна парадигми розвитку. Цілісність тут з одного боку – початковий етап розвитку, зміни будь-якої сутності, яка конститує процес дихотомічного розщеплення цілого на протилежності. З іншого боку, до цілого дані протилежності повертаються, взаємознищуючись в результаті взаємодії. Ціле також незмінно присутнє в процесі взаємодії протилежностей: воно опосередковує цю взаємодію й виступає «нейтральним», «ідеальним» початком взаємодіючих протилежностей, який постає інтегральною і іманентною якістю цілого, що сугубо специфічно характеризує предмет і в той же час є внутрішньою основою для всіх його боків (частин) [див. Югай, 1976, с. 22].

Тут цілісність як парадоксальна категорія, як нейтральність, як «ніщо», виявляє генеративну (породжувальну) функцію. Релігійно-міфологічна свідомість проводить думку, що все суще створено Богом з «нічого» (2 Макк. 7 : 26), з «невидимого» (Евр. 11 : 3) шляхом розщеплення (дихотомічного розділення) його на світло та темряву, тобто на дещо негативне та позитивне, чоловіче та жіноче... Це приводить до буттєвого стану створення світу. Врешті-решт протилежності компенсують одна одну і відновлюють стан початкової єдності, «блудний син» повертається в «батьківське лоно», а людина, як вказував Лао-цзи, починає сполучати в одній особі протилежності: «пізнає мужнє і все ж залишається жіночим» [див. Капра, 1994, с. 125].

У сучасній філософії, антропології, психології процес еволюції живих форм також розуміється як явище розщеплення фундаментальної симетрії організмів та середовищ, як перехід від простого до складного [Пригожин, 1985] в результаті «біологічного вибуху» [Морозов, 1984]. А мова з'являється в результаті «великого лінгвістичного», чи «семіотичного вибуху» [Петров, 1992, с. 89]). Сучасна космологія інтерпретує процес породження Всесвіту приблизно в такій же формі, коли

стверджує, що він виник внаслідок «вибуху» з симетричної «преречовини» (фундаментальної вакуумної симетрії, сингулярного стану матерії тощо) шляхом її розщеплення на речовинну та польову складові. Як вважає Г. І. Наан, народження Всесвіту є процесом розщеплення «ніщо» на «дещо» та «анти дещо» (надлишкову та дефіцитну сутності, «плюс» та «мінус»), що призводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів зі збереженням всіх відомих фізичних законів [Наан, 1966].

Як писав Гегель, ціле є умовою частин, але в той же час воно саме обумовлюється частинами [Гегель, т. 2, с. 154], при цьому кожен елемент цілого принципово необхідний йому, оскільки без нього ціле вже не буде собою, і тому ціле онтологічно дорівнює частинам, а частини – цілому³. Цей висновок ілюструється квантовими постулатами Н. Бора, котрі покладаються в основу теорії атома і показують, що перехід атомів з одного стану в інший є груповою операцією, тому атом – це цілосукупність елементів, що обумовлюють один одного. Для того, щоб проілюструвати це положення, яке виявляє парадокс логіки визначення, наведемо цікаву паралель: коли Б. де Сен-П'єр, французьких натураліст і письменник XVIII сторіччя вирішив зробити спробу вичерпно описати листок суничної рослини, він мусив відмовитись від свого наміру, оскільки зрозумів, що для

3 "Башта широка і простора, немов саме небо. Підлога в ній вимощена незліченними коштовним камінням всіх видів, а усередині Башти знаходиться велика кількість палаців, портиків, вікон, сходів, огорож і переходів, які всі до одного виготовлені з коштовних каменів семи різновидів... Усередині цієї Башти, обширної і вишукано прикрашеної, розташовані сотні тисяч... башт, кожна їх яких прикладена настільки ж майстерно, як і головна Башта, і обширна, немов небо. Всі ці башти, яким немає числа, зовсім не стоять на шляху один одного: самостійне існування кожної башти перебуває в гармонії з існуванням інших; ніщо не заважає одній башті зливатися з іншими – попарно і всім одночасно; тут йдеться про стан повного переплетення і, в той же час, повної впорядкованості. Молодий паломник Судхана бачить самого себе у всіх баштах, а також і в кожній з них окремо, причому всі башти містяться в одній, і кожна башта вміщає в собі всі інші" (Ф. Капра [Капра, 1994, с. 27, 267]).

вичерпного опису листя суничної рослини треба розширити межі аналізу до Всесвіту.

Отже, світ як універсум постає дещо єдиним, таким, де кожен предмет або явище є невід'ємною частиною цілого, тобто є тим, без чого світ, як ціле, існувати не може (концепція консубстанціальності, або, «антропний принцип», чи, «принцип космологічного доповнення», а також феномен ноосфери [див. Семенов, Лазаревський, 1999]).

Тому кожен елемент світу є унікальним і має абсолютну онтологічну цінність для світу в цілому і для кожного окремого його елемента. Ми бачимо, що кожна річ у Всесвіті, та й сам Всесвіт, постають перед нами як щось абсолютне і надціннісне, а світ в цілому виявляється духовною сутністю [Вознюк, 2002].

Тут можна говорити й про те, що особистісна суть проявляється в подобному контексті, коли виток цілісності людини слід шукати не усередині об'єкта, а зовні, у тій сукупності зв'язків, які характеризують об'єкт у його відношенні до інших об'єктів оточуючого середовища. Тобто особистість можна трактувати як сукупність відношення людини до самої себе як «іншого», «не-Я» [Льєнков, 1979]. Як зазначає В. Франкл, «Бути людиною – означає виходити за межі самого себе. Суть людського існування реалізується в її самотрансценденції. Бути людиною – означає завжди бути спрямованою на щось або на когось, віддаватися справі, якій людина себе присвятила, людині, яку вона любить, або Богові, Якому вона служить» [Франкл, 1990, с. 51]. Тут особистість (як сутність людини) постає цілісністю як «сукупністю суспільних відносин» (К. Маркс).

Таким чином, кожна річ виявляється гносеологічно тотожною зі світом як чимось цілісним [Вознюк, 2005]. При цьому Всесвіт, як універсум, повинен трактуватись як «духовна сутність» (котра має парадоксальний зміст у плані принципу «все у всьому», тобто фізичному принципу нелокальності мікрооб'єктів), що може бути сприйнята та зрозуміла через стан духовності, коли етичне та фактологічне (моральне та дескриптивне) поєднуються. Цей підсумок вельми важливий для обґрунтування висновку про єдність двох протилежних аспектів буття людини, які сприймалися Кантом у вигляді двох речей, що

дивували його понад усе – «зоряне небо над нами та моральний закон усередині нас».

Слід сказати, що цілісність як граничне явище в контексті формально-логічного аналізу, як і в контексті аналізу чотирьох «філософсько-світоглядних переваг», втілюється в принципі чотирьох альтернатив, що передбачає наявність невизначено-парадоксального світогляду, тотального оптимізму, позитивного ставлення до життя в усіх його проявах. Таке ставлення до життя в плані поведінки та ціннісних орієнтацій охоплює всі можливі варіанти ставлення людини до світу, що знаходить відображення у чотирьох фундаментальних типах систем [Карташев, 1996] як наріжних принципах поведінки: пристосування себе до середовища; пристосування середовища до себе; і перше, і друге одночасно; ні перше, ані друге.

Отже, цілісність як синтез протилежностей, як Істина (яку С. Б. Церетелі називав «єдністю протилежностей» [Церетелі, 1971]), як граничне явище є одночасно первісним витокom онто- та філогенетичної еволюції, і її підсумком; тим, з чого починається рух, і також тим, чим він закінчується. Це, також й те, що є діалектичним ґрунтом руху, що здійснюється завдяки взаємодії протилежностей, котрі постійно «нівелюються», виявляючи «нейтральний елемент» – «алмазне буття Абсолюту» [Казначеев, Спірін, 1991].

За таких умов нині динамічно розвивається нова постнекласична наукова парадигма, яка констатує, що все суще побудовано за єдиним планом, де велике пов'язано з малим, причому за алгоритмом подібностей. Тільки в цьому випадку ментальний образ, налаштований всього лише на зовнішню форму, може спонтанно саморозвиватися, добудовуватися і знаходити повну інформаційну структуру, здатну впливати на глибинні рівні матерії (про яких індуктор нічого не знає), що дозволяє говорити про актуалізацію голографічного принципу (коли в грубій формі неявно міститься інформація про тонку будову) або ж про фрактальний алгоритм (що дозволяв Кювье відтворювати образ допотопного ящера за однією фалангою пальця). Зазначений висновок узгоджуються із даними трансперсональної психології С. Грофа, яка вивчає феномени змінених станів свідомості та відповідає концепції голографічної

моделі Всесвіту Д. Бома, теорії морфічного резонансу Р. Шелдрейка, торсіонній моделі Акімова-Шипова, теорії реципротних субпросторів В. Тіллера та ін.

У цілому можна говорити про постнекласичний тип наукової раціональності (кінець ХХ століття), в рамках якого суб'єкт і об'єкт розуміються як цілісний неподільний комплекс, а в процесі пізнання починають враховуватися як засоби і операції, так і ціннісний-цільові характеристики наукової діяльності. Об'єкти тепер уявляються складними відкритими системами, що саморозвиваються, для яких характерна еволюція, що є синергетичним процесом самоорганізації (індетермінізований, нелінійний, імовірнісний, різноспрямований, біфуркаційно-хаотичний).

Взаємовідношення людини і природи досягає ноосферного рівня коеволуції. На цьому етапі виявляється перехід від моделюючого мислення до образно-міфологічного, має місце взаємне проникнення конкретно-наукових, філософських, природничих, гуманітарних, фундаментальних і прикладних знань. При цьому в класичному розумінні точні науки дрейфують від матеріалізму до ідеалізму, коли постнекласична наука тяжіє до міфологічних засобів вираження і розгорнутим міфологічним побудовам, оскільки до міфів, на відміну від наукової гіпотези, відноситься сутність, яку не можна верифікувати (наприклад психоаналіз З. Фрейда або колективне без свідоме К. Юнга), що не перешкоджає перетворенню наукових міфів на наукову гіпотезу.

За таких умов формуються нові критерії отримання наукового знання (що впливають у тому числі і з парадоксів сучасного пізнання в його методологічних підставах – теорема К. Геделя про неповноту, парадокс розвитку, або телеологічний парадокс, парадокси теорії множин і ін. – а також в онтологічних і семантичних підставах, пов'язаних з онтологічними і семантичними парадоксами, а також з парадоксальною квантовою логікою), а також критерії істинності знань, які орієнтуються на такі гуманітарних аспекти, як інтуїція, образність, метафорична, міфологічність, краса, рефлексивність, суб'єктивний досвід і ін.

2. Парадоксальна природа реальності

Розвиток науки, пізнання людиною світу супроводжується виявленням розмаїття парадоксів, які виявляються, наприклад, у процесі викладання фізики, що, як і інші точні дисципліни, на перший погляд є найбільш приземлений навчальний предмет, який вивчається в школі і вузі. Фізика має справу з осягненням конкретних фізичних явищ, які можна зафіксувати експериментально, а тому пояснити і пізнати.

Проте, при глибшому і детальнішому аналізі фізичних феноменів ми рано чи пізно стикаємося з явищами, які не піддаються раціональному розумінню і які важко підвести під задовільну пояснювальну базу. Як приклад можна навести феномен корпускулярно-хвильового дуалізму, що виявляє парадоксальні властивості елементарної частки, здатної сполучати два фізичні стани, котрі взаємно виключають один одного, оскільки частка одночасно постає як дискретною сутністю (локалізованою в просторі), так і хвилею (яка не має чіткої локалізації).

Можна навести і багато інших парадоксів сучасної науки, які виявляють логічний імунітет щодо їх аналізу, коли суто логічні засоби пізнання недостатні для пізнання світу. Це потребує використання метафорично-багатозначної, парадоксальної стратегії пізнання, тим більше, що у сфері фізичних досліджень мають місце факти, коли принцип парадоксальності виступає валідною підставою для експертної оцінки фізичних теорій. Можна навести приклад, коли відомий фізик Н. Бор в кінці 50-х років ХХ століття після доповіді В. Гейзенберга і В. Паулі відмітив: «Всі ми згодні, що ваша теорія божевільна. Питання, яке нас розділяє, полягає в тому, чи достатньо вона божевільна, щоб мати шанс бути істинною».

Прикметно, що світ на його фундаментальному квантовому рівні (на рівні мікросвіту) є єдиним нероздільним комплексом [Цехмістро, 2002], в якому такі поняття і явища, як причина і наслідок, єдине і множинне, просте і складне, частина і ціле, актуально-дійсне і потенційно-можливе, минуле і майбутнє не диференціюються, що дає право говорити про Всесвіт як про фрактально-голографічний універсум, в якому все існує у всьому

[Гроф, 1993; Дубров, 2006; Казначеев, Спірін, 1991; Капра, 1994; Козирев, 1994; Кримський, 1991; Bohm, 1980; Young, 1976], в якому кожна елементарна частка, по суті, є всіма елементарними частками [Марков, 1976, с. 140].

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що в критичному стані динамічного хаосу система постає єдиним цілим (що фіксується принципом несиллової кореляції квантових систем, а також парадоксом Ейнштейна- Подольського-Розена), всі частини якого виявляють перебування в «полі» несиллової синхронічної кореляції (який знаходить відображення у принципі синхронності К. Юнга і В. Паулі, який реєструє феномен єдності людини і світу, їхнє екзистенційне взаємопроникнення, коли події фізичної і психічної реальності отримують «рівнобіжне значення» і причинно взаємно координуються), а сама система в цьому критичному стані має тенденцію віддавати перевагу реагуванню на надслабкі дії (сигнали) зовнішнього середовища.

Ця єдність Всесвіту знаходить безліч експериментальних і теоретичних проєкцій. Так, можна говорити про парадокс Ейнштейна-Подольського-Розена, суть якого в тому, що осколки складного ядра, які розлітаються в різні боки, миттєво мають інформацію один про одного, що знаходить своє віддзеркалення в космології і астрономії [Козирев, 1994].

Слід зазначити, що парадокс міститься у самих основах процесу пізнання світу людиною, що проявляється у гносеологічних антиноміях-протиріччях, які Кант згрупував таким чином:

а) світ має початок у часі й обмежений у просторі – світ не має початку у часі і не обмежений у просторі;

б) усе у світі складається з простого (неподільного) – у світі немає нічого простого, а все складно;

в) у світі існують вільні причини – немає ніякої волі, але всі необхідно;

г) у ряді світових причин є деяка необхідна Істота – у цьому ряді немає нічого необхідного, а усе випадково.

Розглянемо деякі з онтологічних (фізичних) парадоксів.

Корпускулярно-хвильовий парадокс: елементарна частка є одночасно хвилею і корпускулою, тобто вона може виявляти корпускулярні і хвильові властивості, що взаємно виключають

одна одну. Феномен корпускулярно-хвильового дуалізму так чи інакше проявляється у співвідношенні невизначеностей В. Гейзенберга: неможливо одночасно точно заміряти швидкість і місцезнаходження квантового об'єкту. Чим більше ми зосереджуємося на одному з цих показників, тим більш невизначеним стає інший. Відповідно, добуток невизначеностей координати частки та її імпульсу не може бути меншим за певну постійну величину (постійна Планка). Зауважимо, що це співвідношення, як показав Л. Мандел, охоплює простір і час у цілому: у будь-якій фізичній системі за певних просторових характеристик є невизначеними її часові характеристики і навпаки, при певному часі системи є невизначеним її простір.

Термодинамічний парадокс: відповідно до другого початку термодинаміки, будь-яка фізична система, що не обмінюється енергією з іншими системами (для усього світу такий обмін з “іншими” системами виключений) прагне до найбільш ймовірного стану – стану максимальної ентропії, чи хаосу, спокою. Однак, у світі, що розглядається природознавством як щось вічне, ми спостерігаємо прямо протилежне. Відтак, маємо парадокс теплової смерті, який випливає з ідеї наростання ентропії.

Парадокс «прихованих мас»: маса Всесвіту виявляється набагато більше маси, отриманої на підставі розрахунків, що базуються на сучасних уявленнях про речовину й енергію.

Парадокс «дефект мас»: маса ядра елементарної частки менше суми мас вхідних у нього елементів.

Принцип (теорема) нелокальності причин Дж. Белла. Відповідно до принципу (теореми) нелокальності причин Дж. Белла, локальні причини (причинно-наслідкові зв'язки) не існують, оскільки їх неможливо застосувати у відкритих незамкнених системах (множинах): замкнуті системи у світі існують лише в теоретичному наближенні. Відтак, все в світі нелокально, елементарні частинки тісно зв'язані між собою на певному рівні за межами часу і простору. Тобто, якщо спровокувати утворення двох часток одночасно, вони опиняться безпосередньо пов'язані одна з одною або знаходитимуться в стані суперпозиції. Якщо ми потім вистрілюємо їх в протилежні кінці Всесвіту і через деякий час тим або іншим чином змінимо

стан однієї з часток, друга частка також миттєво зміниться, щоб трансформуватися такий же стан.

Парадокс квантової нерозчленованості Всесвіту. Всесвіт на його фундаментальному квантовому рівні виявляє парадоксальний феномен квантово-фотонної інтегральності, що виявляє феномен непричинних несилових зв'язків у квантових системах (І. З. Цехмістро), у тому факті, що кожна субатомна частка по суті виступає всіма частинками. Зазначимо, що дана нелокальність реалізується на фундаментальному квантовому рівні Всесвіту, на якому не диференціюються внутрішнє та зовнішнє, просте та складне, частина та ціле, причина та наслідок, минуле та майбутнє [Цехмістро, 2002].

У зв'язку з цим розглянемо теорію М. О. Козирева про миттєве розповсюдження сигналу у хрональному континуумі Всесвіту впливає із парадоксального феномену трансформації причини у наслідок, оскільки перетворення причини на наслідок вимагає подолання «порожньої» точки простору, і ця функція здійснюється саме за допомогою ходу часу, що у подальшому було підтверджено експериментами М. О. Козирева з вивчення щільності часу, який не екранується і з'являється відразу всюди.

В астрономічних спостереженнях М. О. Козирева і В. В. Насонова були використані розроблені датчики, завдяки яким фіксувалися різні космічні об'єкти (зірки, галактики, кульові скупчення). Для кожного з об'єктів (зірок), що спостерігалися, вони зареєстрували сигнали, що йдуть від місця, співпадаючого з видимим положенням об'єкту, тобто звідти, де об'єкт знаходився у далекому минулому, і від місця, де об'єкт знаходиться у момент спостереження. Крім того, фіксувався і сигнал від місця об'єкта, де він буде знаходитись у майбутньому, коли сигнал від спостерігача дійде до нього. Надалі, низка сторонніх спостерігачів підтверджували ці експерименти завдяки використанню приладу М. О. Козирева для сканування зіркового неба [Лаврентьев та ін. 1991; Козирев, 1994]. Разом з тим будь-яка спроба пояснити отримання сигналів з майбутнього або теперішнього незалежно від властивостей часу, потребує радикальної ломки основ фізики, тому офіційною наукою ці відомості ігноруються.

Розглянемо деякі з гносеологічних та семантичних парадоксів.

Парадокс логіки визначення: будь-яка річ виявляє свою єдність зі світом й на рівні гносеології, оскільки логічно визначити річ – це співвіднести її з іншими речами, котрі при їх визначенні також підлягають даній процедурі. Таким чином, у формально-логічний «склад» речі входить так чи інакше весь світ. Парадокс логіки визначення знаходить свої втілення як у царині фізики (у вигляді корпускулярно-хвильового дуалізму та ін. парадоксів), так і математики.

Парадокс Б. Рассела «Цирульник» (рос. – «Брадобрей») пояснює суть парадоксів математичної теорії множин, а також і всіх інших відомих людству парадоксів. Парадокс звучить так: сільський цирульник має право голити тільки тих жителів села, що самі не голяться. Запитується, чи має він право голити самого себе? Якщо він буде голитися, тобто якщо він голиться, то він не має права голити самого себе і, таким чином, не буде голитися. Але якщо ж він не буде голитися, то він має право голити самого себе. Таким чином, цирульник і буде і не буде одночасно голити самого себе. Суть даного парадоксу полягає в тому, що жителі села не мають право голити, тобто логічно визначати себе самі, але тільки цирульник, щось зовнішнє стосовно них, може це робити. Але цирульник, що визначає жителів села, є сам жителем, і, за умовою, не може себе визначати. Тут цирульник, якого можна порівняти з Богом як творцем світу, який Бог визначає, поставлений у такі умови, коли він є і у світі (в селі) і поза ним одночасно. Тут цирульник втілює принцип самодетермінації, тобто принцип циклопричинності: він функціонально (логічно) визначає себе, в той час коли всі мешканці села підпадають під «вплив» принципу лінійної причинності, оскільки вони детермінуються (логічно визначаються) дещо іншим, зовнішнім по відношенню до них.

Тут цирульник, якого можна уподібнити Богу, поставлений в такі умови, коли Він перебуває і у світі (селі), і є поза ним одночасно, коли Він абсолютний (поза світом) і одночасно відносний (у світі), коли Він не обмежується світом і є одночасно обмеженим, що знаходить свій відбиток у християнському вченні про кенозис – обмеження Богом Самого Себе у процесі творіння.

Цей парадокс впливає з тієї обставини, що тут у рамках одного причинно-логічного контексту сполучаються два протилежних причинних статуси – лінійний та циклічний детермінізм, виявляючи дихотомію абсолютного та відносного.

Проблему даного парадоксу Б. Рассел вважав в тому, що тут присутнє порочне коло. А. Френкель і І. Бар-Хиллел писали, що всі антиномії (логічні і семантичні) мають загальну властивість, яку можна визначити як самореференція – самозастосовність, або самовіднесеність [Френкель, Бар-Хиллел, 1966, с. 24].

Проблема самореференції виявляється у феномені людської особистості – унікальної та тотожної тільки собі сутності, яка на перших сторінках Апокаліпсису визначається як «білий камінь і на камені написано нове ім'я, якого ніхто не знає, крім того, хто отримує». Тут природа людської особистості реалізується згідно з «образом і подобою» Абсолюту, який також осягається як самореферентна, самоідентична Сутність, оскільки ім'я Бога Яхве – «Я є Той, Хто Я є».

Це знаходить відображення в психологічних аспектах буддизму – в Алмазній сутрі, де крім різних парадоксальних тверджень («ти повинен привести до знищення всі істоти, насправді, після їх знищення, жодна не буває знищено. І з якої причини?»; «Той, хто прикрашає землі Будди, не прикрашає їх, це і називається прикрасою») наводиться і такий парадокс: «якщо свідомість перебуває в якомусь предметі, то саме тоді вона не має перебування» [Торчинов, 1986, с. 53–63]. З погляду логіки визначення, якщо свідомість перебуває у якомусь предметі з його визначення (усвідомлення), то ця свідомість змушена звертатися до інших предметів, з якими воно порівнює цей предмет. Саме тому свідомість не має і водночас має перебування у предметі. Тому «коли ми говоримо про А як про не-А, то говоримо про А». Таким чином, парадокс свідомості тут полягає в тому, що вона не має локалізації – постійно та циклічно обертається між внутрішнім та зовнішнім.

Те ж саме можна сказати щодо відношення між раціональними та ірраціональними числами, коли раціональні числа виражають дискретно-однозначний аспект реальності, а ірраціональні – континуально-багатозначний (невизначений) її бік. Дійсно, корінь квадратний з двійки виражається

іраціональним числом, а також конкретним відрізком на прямій, якій неможливо точно виразити через раціональне число.

Парадокс «Стріла»: стріла, що летить, на кожному відрізку шляху займає визначене місце, рух же будь-якого предмета вимагає більшого місця, ніж сам предмет. Але стріла не може бути одночасно і такою, якою вона є, й іншою, тобто більшої довжини. Отже, у кожному пункті шляху стріла, що летить, перебуває у спокою. Отже, світ перебуває у спокою й одночасно рухається, він статичний і водночас динамічний.

Апорія Зенона «Дихотомія»: неможливо пройти весь шлях від початку до кінця, оскільки для цього слід пройти половину шляху, потім половину, яка залишилась, і так до безкінечності.

Парадокс «Купа»: одне зерно купи не складає. Додавши ще одне зерно, купи не одержиш. Як же одержати купу, додаючи щораз по одному зерну, з яких жодне не складає купи?

Парадокс «Брехун»: критянин Епіменід сказав, що всі критяни брехуни. Епіменід критянин, отже він брехун. Але якщо він брехун, то він сказав неправду, і тому він не брехун.

Відтак, зазначені логіко-семантичні парадокси виявляють обмеженість процедури пізнання. Одним із основних каменів спотикання класичної теорії пізнання завжди був і залишається аксіоматичний принцип побудови основ логічного руху думки, що виступає «локомотивом» пізнання реальності. Справа в тому, що лінійний процес цього руху нерозв'язно суперечливий, бо процес доказу (в контексті логіки доказу) базується на підставах (аксіомах), які неможливо довести. Це стосується всіх і всіляких логіко-теоретичних побудов, в основу яких обов'язково покладені певні беззаперечні постулати, аксіоми, теоретичне положення, які неможливо ні довести, ані спростувати (К. Гедель). Тому повне і остаточне пояснення та обґрунтування будь-чого принципово неможливе. Навіть існування нашої реальності теоретично неможливо ні довести, ані спростувати.

Подібна важлива проблема виявляється і в логіці визначення, згідно з якою, як ми вже писали, для визначення предмета потрібно порівняти, співвіднести його з іншими предметами, які в принципі, якщо бути до кінця послідовним, також повинні бути включені до цієї процедури. Тому для визначення будь-якого предмета слід порівняти його абсолютно

з усіма предметами нашого Всесвіту, а в обсяг поняття цього предмета входить зміст понять усіх цих предметів, коли в логічний контекст предмета, що визначається предметом, входять усі без винятку предмети нашого світу, тобто кожен предмет «логічно» складається зі всіх предметів нашого світу, подібно до того, як окрема елементарна частка складається з усіх елементарних частинок [Марков, 1976, с. 140].

Парадоксальність процесу логічного визначення Гегель висловив так: якщо ми визначаємо щось як межа, то ми вже виходимо за цю межу [Гегель, 1970, с. 197]. Як вважав С. М. Булгаков, «будь-яке визначення є обмеження, будь-яке обмеження є заперечення» [Булгаков, 1994, с. 207; див. також: Спіноза, 1932].

Як бачимо, для визначення (розуміння) предмета свідомість повинна перманентно залишати предмет і повертатися до нього. Маємо феномен «всюдисущості свідомості» [Аронов, 1995]. Можна сказати, що «будь-який предмет має певне відношення до будь-якого іншого предмета і насправді існує через своє ставлення до інших предметів» [Шмаков, 1916, с. 93]. К. Левін в рамках своєї психологічної теорії поля вважав організм і навколишнє середовище неподільним цілим [Левін, 2001, с. 37–41].

Для визначення ж буття в цілому слід порівняти його з тим, чим воно не є – з небуттям (Ніщо, порожнечою), яке, таким чином, разом з буттям становить цілісну реальність, про яку, згідно з орієнтальними уявленнями, не можна сказати, чи ілюзорна вона, чи ні. Таким чином, як зазначав у «Логіко-філософському трактаті» Л. Вітгенштейн, «зміст світу повинен лежати поза ним». Виходить, що світ, загалом, визначається через Ніщо (яке відповідає фізичному вакууму), але Ніщо як таке ніяк не може бути визначено, а тому світ загалом ніяк не визначається. А. К. Сухотін у книзі «Парадокси науки» писав, що «нова теорія, покликана врятувати науку від парадоксу, сама має бути парадоксальною» [Сухотін, 1978, с.14].

Наведені міркування постають пояснювальною базою логіко-семантичних парадоксів сучасної науки (математичної теорії множин: як писав академік П. С. Александров, голова вітчизняної топологічної школи, «вчення про множини лежить поза математикою, а можливо, і поза наукою взагалі...»), природа

яких корениться в спробі поєднати непеєднуване – частину і ціле, континуальне і дискретне, що знаходить відображення в гіпотезі А. Пуанкаре, яку довів Г. Я. Перельман. Фундаментальна антропологічна основа зазначеного парадоксу реалізується у єдності протилежностей (одного із законів діалектики), що виступає основою біологічного відтворення людської цивілізації (як психосоціального союзу протилежних начал – чоловіки й жінки).

Крім фізичних та логіко-семантичних парадоксів можна говорити про філософські парадокси, один з яких пов'язаний із парадоксом розвитку (телеологічним парадоксом), який полягає в тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) і одночасно не зі старого, бо в цьому випадку зникає різниця між новим та старим: якщо нове виникло зі старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим. При цьому якщо старе виникає із самого себе, тобто існує вічно, то це суперечить аксіомам тимчасового порядку і наводить свідомість людини в гносеологічний «глухий кут» [Кармін, 1981, с. 176–181; Біч, 2002, 2005; Заренков, 1988; Молчанов, 1970].

Парадокс виникнення робить парадоксальним саме людське «Я», яке за своїм визначенням унікальне, неповторне, ідентичне лише самому собі і здатне здійснювати вільні вчинки (інакше людина перетворюється на біологічного робота). Якщо «Я» людини виникає зі світу, воно вже міститься там у прихованому стані й не є новим і неповторним. До того ж, вона може здійснювати вільні вчинки, бо свобода реалізується лише сутністю, яка залежить від детермінізму світу⁴. Виходить, що «Я» людини, її особистість як унікальна, вільна і неповторна,

4 М.О. Бердяев у книзі "Самопізнання" пише, що "Бог є свобода і дає свободу. Він не Пан, а Визволитель, Визволитель від рабства світу. Бог діє через свободу і на свободу. Він не діє через необхідність і на необхідність... Бог ніякої влади не має. Він має менше влади, ніж поліцейський. Категорія влади і могутності соціологічна, вона відноситься лише до релігії як соціального явища, є продуктом соціального навіювання ... релігія є не почуття залежності людини, а є почуття незалежності людини" [Бердяев, 1990, с. 162-165]

вічна і константна⁵, є не від цього світу – тобто є, подібно до Абсолюту, принципово трансцендентною світові (буттю) сутністю.

Парадокс розвитку, який був відомий ще давнім філософам, з новою силою зазвучав у контексті парадоксу процесів самоврядування: оскільки процес розвитку предметів та явищ нашого світу характеризується спрямованістю до певного, а не до будь-якого результату [Українцев, 1972, с. 133], то мета розвитку предметів та явищ виявляється присутньою на його початку. Тоді питанням, як може детермінуватися процес розвитку тим чинником, якого ще немає як об'єктивної реальності, можна лише одна відповідь – ідеально [Югай, 1976, с. 113].

Тобто мета розвитку присутня в ньому як потенційний (віртуальний, ідеальний) фактор, тим більше що потенційно-імовірнісний аспект світу, як вчить релятивістська фізика, є його фундаментальною характеристикою, коли на квантовому рівні послідовність причинно-наслідкових зв'язків порушується. Внаслідок чого наслідок може передувати причині [Цехмістро, 2002].

Парадокс розвитку, що виявляє фундаментальну роль кордонів в організації реальності, в принципі, виражає парадокс детермінації, коли принципово проблематичним є з'ясування детерміністського пріоритету в будь-якій дуальній парі – частинці та хвилі, внутрішньому та зовнішньому, суб'єктивному та об'єктивному, бутті та свідомості, ідеальному та матеріальному ін.

До психологічних парадоксів відноситься парадокс людської волі. Як пише П. В. Симонов, творець інформаційної теорії емоцій, воля, на відміну феноменів нашого інерційного світу, де тіла від поштовху прискорюються, а перед перешкодою уповільнюють свій рух, виявляє неінерційні (поза межові) властивості (що відповідають принципу негативного зворотного зв'язку): від поштовху вона сповільнюється, а перед перешкодою ескалується. Тут воля діє «від протилежного»: вона атрофується поза перешкодами і посилюється за їх наявності. Так поведуться

5 "Особистість є незмінне у змінах" [Бердяев, 1990, с. 214].

в уявному неінерціальному світі тіла з уявною масою, подібною до «корінь квадратний з мінус одиниці» [Симонов, 1974].

3. Антропологічний аспект педагогічної парадоксології

Нова наукова парадигма передбачає інтеграцію гуманітарного і природничого аспектів пізнання і освоєння людиною дійсності. Цей процес впливає з феномена цілісності особистості, яка не буває ні гуманітарною, ані природничою в чистому вигляді, оскільки особистість розвивається і формується в інтегральному полі соціоприродної реальності, в якому спостерігається злиття багатозначних і однозначних сенсів людського буття, що передбачає інтеграцію згаданих двох типів знання у сфері об'єднувальної форми суспільної свідомості – філософії, котра виявляє надзвичайну цінність філософської рефлексії і гуманітарної інтерпретації дійсності.

Становлення нової наукової парадигми як закономірний процес на антропологічному рівні реалізується у сфері діалектики трьох типів мислення і осягнення буття людиною [Урманцев, 1993]: чуттєвого (тобто правопівкульового), раціонального (тобто лівопівкульового) і медитативного. Суттєво, що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються [Murphy, Dobovan, 1985; Orme-Johnson, 1977]. Якщо взяти до відома, що розвиток людини в онто- та філогенезі йде від правої до лівої півкулі, а від неї – до їх функціонального синтезу, то такий цілісний медитативний спосіб пізнання можна вважати вищим рівнем осягнення буття людиною – діалектично-парадоксальною стратегією пізнання, яка реалізує пізнання світу як цілісності, котрий на рівні раціонально-лівопівкульового традиційно-наукового пізнання виявляється як парадоксальна сутність.

На психофізіологічному рівні ми також спостерігаємо інтегрованість відмічених видів знання, що виявляється в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, котра постає евристичною пояснювальною моделлю людської істоти. У зв'язку з цим гуманітарні, нечіткі знання

можна вважати такими, що корелюють з правопівкульовою пізнавальною стратегією, тоді як однозначні й чіткі знання, що здобуваються у сфері точних наук, реалізуються в основному на рівні лівопівкульових механізмів, які організують абстрактно-логічне мислення. З цією обставиною пов'язана класифікація людей на художників і мислителів. Зрозуміло, що «чистих» художників і мислителів не існує. А якщо і зустрічаються чисті типи людей, то вони реалізуються як акцентуовані або патологічні, що виявляється в двох полярних психічних хворобах – циклотимії і шизофренії. При цьому шизофренік як чисто лівопівкульовий тип характеризується дефіцитом правопівкульових аспектів психічної діяльності – емоційності, багатозначності, метафоричності. Ця обставина використовується в деяких тестах щодо виявлення шизоїдних рис характеру: шизофренік, котрий відображає і освоює світ однозначним чином, не може сприймати багатозначно-метафоричні мовні конструкції, наприклад прислів'я і приказки – «життя прожити – не поле перейти» й ін. – оскільки не в змозі витягувати з них багатозначний, переносний сенс.

За таких умов можна говорити про таку ознаку творчості/креативності, як парадоксальний синтез протилежних рис та якостей людини. Дослідники відмічають, що креативні особистості характеризуються амбівалентними – взаємовиключними і взаємно компенсуючими особливостями/характеристиками: вони володіють, з одного боку, великою фізичною енергією, а і іншого – часто знаходяться в стані спокою та відпочинку; в їх особистості сполучаються грайливість, легковажність та дисципліна; відповідальність, та безвідповідальність; у них фантазія та відчуття реальності сполучаються; вони проявляють себе як одночасно екстраверти та інтроверти; вони скромні та горді одночасно; вони ухиляються від стереотипів в області статевих ролей, проявляють одночасно бунтарський дух та консерватизм; демонструють пристрасть до роботи і об'єктивно оцінюють свою роботу. Відкритість та чутливість креативних людей часто приводить їх до страждання і болю [Czikszentmihalyi, 1997; Amabile, Collins, 1996; Дорфман, Ковальова, 1999]. Завдяки цьому в цілому творчі люди більш

психопатологічні, [Eysenck, 1995; Дорфман, Ковальова, 1999; Ефроїмсон, 1998, 2002–2004].

Механізми творчості також передбачають поєднання однозначного і багатозначного видів знання (що співвідносяться з гуманітарними і точними дисциплінами), багатозначно-континуальної і однозначно-дискретної логік, що дозволяє реалізувати механізми творчого мислення – мислення діалектичного і парадоксального, оскільки в його межах поєднуються дві полярні стратегії пізнання світу, виявляючи дипластію як фундаментальну властивість людини поєднувати в одному психофізіологічному та ментальному контекстах несумісних і часто полярно протилежних сутностей, що зумовлює розуміння Істини як єдності протилежностей (С. Б. Церетелі). Відтак, *дипластія* – властивий лише людині феномен ототожнення двох елементів, які одночасно виключають одне одного [Брагіна, Доброхотова, 1988, с. 10], що проявляється у таких психологічних феноменах, як енантіосемія (двоїстість, парадоксальність смислів), «операційна інтеграція» [Горелов, 1987, с. 79; Петров, 1982], бісоціація (або бісоціаціативність, яка, на відміну від асоціативності, є здатністю людини до створення абсолютно нових, нетривіальних зв'язків; це поєднання того, що ніколи ще не було з'єднане через інтеграцію кількох елементів та формування з них нової цілісності), що реалізується в таких мовних поєднаннях, як, наприклад, оксиморони «живий небіжчик», «сильна слабкість», «геніальна тупість» та ін.

Саме у сфері дипластії реалізуються творчі акти, які дають людині можливість бути відкритою невизначеності, парадоксу, хаосу, абсурду, виявляючи «сутінні напівсутності» – метафори та міфи, що дозволяють проводити узагальнення і на основі гнучкої асоціативності досягати смислової єдності, поєднуючи різні і понятійні ряди реальності та розвиваючи механізм сенсоутворення, інтегруючи та взаємно трансформуючи абстрактний знак та конкретний предмет, слово та образ, істоту та її ім'я.

Дипластія як процес поєднання протилежностей, як нейтрально-парадоксальна сутність дозволяє актуалізувати

феномен ідеального – наріжну властивість людини як мислячої істоти – Homo sapiens.

При цьому процес мислення постає принципово парадоксальним процесом, що має амбівалентно-компенсуючий характер, оскільки пізнання виявляє дві полярні стратегії – раціональну та ірраціональну, які компенсують/анігілюють/поглинають одна одну: кожна з цих стратегій як окремо взятий процес виявляється нездатною до адекватного відображення світу. Адекватне відображення світу передбачає взаємну компенсацію цих двох полярних способів відображення та освоєння людиною себе та навколишнього світу.

Цей висновок ілюструється феноменом асиметрії півкуль головного мозку людини. В. Л. Деглін, вивчаючи півкульові особливості відображення навколишнього світу і, зокрема, його просторові характеристики, дійшов висновку про анізотропність перцептивного простору, коли обидві півкулі відображають простір помилковим чином, проте ці помилки мають протилежний характер, коли для лівої півкулі властиве розширення простору, а для правої – наближення окремих елементів до спостерігача. Тобто ліва півкуля прагне візуально дистанціювати людину від елементів середовища, а права – інтегрувати людину у нього.

Даний приклад спотворення реальності проявляється на всіх рівнях психічної організації людини, оскільки з функціями півкуль пов'язані ключові аспекти людини, зокрема, психічні процеси, залежні від правої півкулі мозку, включають сенсорні асиметрії, дедуктивні процеси мислення, а лівої – тісно співвідносяться з руховими асиметріями, з індуктивними процесами мислення [Брагіна, Доброхотова, 1988, с. 50–51, 102]. Приблизно, що в розумово відсталих дітей відсутній феномен спотворення реальності, принаймні на рівні зорового аналізатора: у них виявляється концентричне звуження обох полів зору і майже повна рівність монокулярних полів зору [Брагіна, Доброхотова, 1988, с. 33; Бруксон, 1953].

Функціональна узгодженість півкуль (у дещо «третьому», у сфері «над-Я», за П. В. Симоновим, у певній нейтральній сфері психічної діяльності) дозволяє досягти між ними функціональний «компроміс», який приводить до вирівнювання

просторової деформації, тобто досягається адекватність сприйняття об'ємного простору на площині сітківки очей, коли об'ємне та площинне, будучи геометричними антагоністами (що демонструється дихотомією геометрій Евкліда та М. І. Лобачевського) гармонізуються та приводяться до загального сенсорного «знаменника» [Деглін, 1996].

Або, як сказав Н. Бор, «так звані глибокі істини є такі твердження, коли протилежні їм твердження також містять глибоку істину».

Цей компенсаторний процес робить зрозумілою кризу сучасної цивілізації, сутність якої С. М. Магнітов у статті «Бінарна амбівалентність як криза світового дуалізму» бачить у ствердженні «бінарних опозицій», що створюють ситуацію, коли «Негативність одного не робить позитивним іншого. Неправота одного не означає правоти іншого») [Магнітов, 2018]. «Бінарна амбівалентність» при цьому реалізує механізм біполярного (фрагментарного, кліпового, дискретного, «чорно-білого») мислення, що призводить до когнітивного дисонансу [Аронсон, 1998], а також породжує численні механізми психологічного захисту, які постають не тільки пристосувальними реакціями, але й деструктивною особливістю як пересічної людини, так і деяких інтелектуалів, оскільки ці механізми роблять значний внесок у спотворення людиною істинної картини світу.

У зв'язку з цим можна навести і феномен корпускулярно-хвильового дуалізму, який так чи інакше проявляється у співвідношенні невизначеностей В. Гейзенберга.

Відтак, мислення людини як інструмент пізнання та освоєння світу постає принципово компенсуючим, що і складає новий гносеологічний постулат [Вознюк, 2018]

На конкретно-науковому рівні цей постулат реалізується у корпускулярно-хвильовому дуалізмі, який свідчить про те, що реальність на її елементарному рівні експериментально не фіксується (не є) ні як хвиля, ані як частка, виявляючи таким чином «дещо третє», яке має як хвильові, так і речові характеристики, але не зводиться до цих характеристик.

У цьому «Третньому» хвильове і речове взаємним чином компенсуються, і саме на основі цієї компенсації, взаємного погашення наша реальність актуалізує себе.

Сформульований гносеологічний постулат можна розуміти як метод пізнання, так і як критерій Істини. Так, говорячи про співвідношення матеріального та ідеального аспектів реальності, відповідно до даного постулату можна дійти висновку, що реальність ні матеріальна, ані ідеальна в чистому вигляді, а являє собою дещо «третє», в якому матеріальне та ідеальне постають такими, які взаємно доповнюють та компенсують одне одного, та одночасно є спотворенням цього «третього». Матеріальне та ідеальне, таким чином, є теоретичне наближення «істинної реальності», яка тут видається «сутінковою» парадоксальною сутністю, що не відноситься ні до матеріального, ані до ідеального і виступає у вигляді механізму взаємної компенсації матеріального та ідеального, тобто тим, що виявляється у процесі концептуального «накладання» матеріального й ідеального одне на одне. Тому в «істинній реальності» ідеальне має властивості матеріального (тобто є матеріальним), а матеріальне – ідеального. Саме в «істинній реальності» знімаються суперечності між матеріальним та ідеальним. Тому свідомість людини як активний початок є матеріально-ідеальним утворенням, до якого застосовна сентенція: ідеальне є матеріальним, а матеріальне – ідеальним.

Наведемо приклад методу пізнання у межах представленого гносеологічного постулату у сфері вирішення проблеми генези Всесвіту. Процедура вирішення проблеми передбачає поєднання результатів пошуку рішення у межах двох протилежних форм пізнання – релігії та науки.

У сфері релігійної свідомості світ виявляється створеним Богом з Нічого (2 Макк.: 7, 26), з «невидимого» (Євр. 11: 3) шляхом розщеплення (дихотомічного поділу) його на протилежні сутності (світло та пільму).

Цей підхід відповідає поглядам сучасної космології, яка інтерпретує процес породження Всесвіту приблизно в такій же формі, коли стверджує, що він виник у результаті «вибуху» з фундаментальної вакуумної симетрії (ніщо, фізичного вакууму, ефіру) шляхом її розщеплення на речовинну та польову складові, що призводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів (Г. І. Наан). При цьому загальна ентропія Всесвіту залишається постійною та нульовою (С. Ллойд). При цьому Ніщо (фізичний

вакуум, ефір) постає глибинним універсальним середовищем, яке містить у собі все і все у собі пов'язує.

Таким чином, уявлення релігії та науки щодо генези Всесвіту виявляються методологічно ізоморфними та певним чином збігаються. У точці цього збігу має покладатися Істина щодо походження/творення Всесвіту.

Іншою ілюстрацією методу пізнання у межах компенсуючого мислення може бути поєднання двох поглядів на «непорочне зачаття» – релігійного та наукового. З погляду релігії «непорочне зачаття» Діви Марії «від Святого Духа» призвело до народження у лоні земної жінки Ісуса Христа.

У галузі науки ми також можемо говорити про подібний феномен. Йдеться про концепцію «семантичного хвильового геному» («хвильової генетики») П. П. Гаряєва, який, як він стверджує, експериментально показав, що гени мають дві однаково активні та дієві складові – речовинну та польову. При цьому як речовинний, так і польовий аспект геному людини однаково важливі у процесі перенесення генетичної інформації та зародження/будівництва організму. З цієї точки зору догмат про «непорочне зачаття» вже не здається настільки неймовірним для наукового світу.

Тут ми залишаємо за рамками нашого аналізу думку деяких фахівців про «лженауковий» характер концепції П. П. Гаряєва, *по-перше*, тому, що положення цієї концепції знаходять підтвердження в інших галузях наукового пошуку (див. теорію «формуючої причинності» Р. Шелдрейка [Шелдрейк, 2004], феномени «дистанційного впливу без перенесення речовини» в рамках гомеопатії [Лупічев, 1990, 1994], експерименти Цзян Каньчжєня [Kanzhen, 1981], а також принцип нелокальності квантової фізики та ін.

По-друге, застосовуючи новий гносеологічний постулат, який концептуалізує принцип компенсуючого пізнання, можна цілком безперечно стверджувати: життя у Всесвіті має будуватися не тільки на речовинній, а й, однаково, на польовій основі, оскільки ці два протилежні і взаємно доповнюючі/компенсуючі початки мають рівне значення в життєвих процесах.

Отже, гени – це не тільки речовинні структури, а й хвильові матриці, за якими будується організм. Так само мислення людини має реалізовуватися не тільки в рамках речовинного субстрату – головного мозку, але й на польовій основі (виражаючи природу поля, що не має маси спокою та суворой просторово-часової локалізації), що, крім іншого, доводиться феноменом гідроцефалії, коли зустрічаються випадки нормального мислення людини, яка характеризується значним дефіцитом мозкової речовини.

Наведені дані підтверджують думку Н. П. Бехтеревої (академіка РАН і РАМН) про те, що «думка існує окремо від мозку, а він тільки вловлює її з простору та зчитує». Доктор медичних наук, хірург В. Ф. Войно-Ясенецький (архієпископ Лука) порівнював мозок із телефонною станцією, яка отримує та надсилає відомості.

Білоруський академік, нейрохірург А. Ф. Сміянович, який за 47 років практики провів операції на мозку майже у 9000 пацієнтів, писав таке: «Найдивніше, що свідомість не має місця в тілі, а зв'язок мозку і думки – взагалі таємниця дрімуча. Володіє нею, ймовірно, Творець».

Нобелівський лауреат з фізіології та медицини Джон Еклс також вважав, що мозок не генерує думки, а лише сприймає їх із зовнішнього простору. Йому вторить слов'янський геній Нікола Тесла: «Мій мозок тільки прийомний пристрій. У космічному просторі існує якесь ядро, звідки ми черпаємо знання, сили, натхнення. Я не проникнув у таємниці цього ядра, але знаю, що воно існує».

Одним із суттєвих виразників компенсуючого пізнання постає дипластія. Єдність протилежностей як дипластія реалізується в контексті механізму формування психологічної установки як проміжно-нейтрального стану, який можна проілюструвати керуючим/контролюючим станом людини, що виявляється в динаміці фазових станів психіки людини, які фіксують проміжний, граничний медитативний стан між двома протилежними психічними модусами людини – активним станом людини та її сном.

У зв'язку з цим інтерес являє спектральна модель переходів між цими станами (рис. 1), розроблена В. Л. Леві у книзі «Мистецтво бути собою» [Леві, 1991, с. 36]:

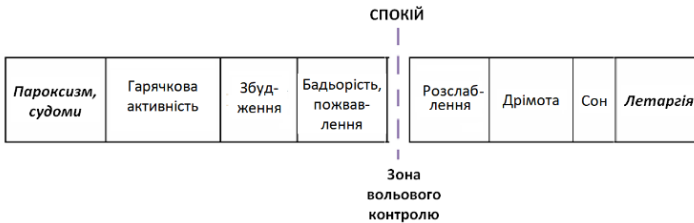


Рис.1. Спектр переходів станів людської психіки.

Ця модель може бути представлена у циклічному вигляді (рис. 2).



Рис. 2. Циклічна модель переходів станів психіки.

При переході від стану збудження до стану гальмування організм перетинає сферу, в якій він однаково чутливий як до сильних, так і слабких подразників (урівноважена фаза психічної діяльності), тут він однаково відкритий усім сигналам (подразникам) зовнішнього і внутрішнього середовища. Саме в даній проміжній врівноваженій (гіпнотичній) фазі, як ми вважаємо, і відбувається фіксація психологічних установок,

оскільки цей баланс процесів збудження та гальмування виявляється «рівнодіючою» щодо різних сенсорних модальностей, в результаті чого ці модальності формують умовний рефлекс як результат заکیلцьованості нервових зв'язків [Іваницький, 1986, 1997, 1999]. Саме завдяки врівноваженій фазі можливий не лише умовний рефлекс, а й феномен синестезії (міжчуттєвої асоціативності).

Цей стан, в якому виявляється медитативний альфа-ритм мозкової активності, можна назвати (слідом за В. Л. Леві) станом вольового контролю (і самоконтролю, що виявляється в прийомах аутогенного тренування), а також станом/фазою гомеостазу, в якій процеси симпатичної та парасимпатичної гілок вегетативної нервової системи, процеси асиміляції та дисиміляції, збудження та гальмування, активність правої та лівої півкуль урівноважуються.

Тут можлива функціональна єдність півкульових функцій, першої та другої сигнальної системи, образу та знаку, думки та почуття. Цей медитативний стан ініціюється тоді, коли людина розслаблюється і заплющує очі, при цьому звертаючи увагу на тілесні відчуття.

Отже, психологічна установка формується у проміжному стані між потребнісно-психофізіологічною «напругою» організму та її розслабленням внаслідок задоволення потреби. Це є виявлення парадоксально-межового характеру нашої реальності, про що ми писали попередньо.

4. Освітні проєкції педагогічної парадоксології

Розглянутий нейтральний проміжний психофізіологічний, психофізичний, ментально-емоційний стан людини постає парадоксальним та є ключовим інструментом, що робить людину вільною самодетермінованою творчою істотою, яка здатна рефлексувати, усвідомлювати себе. В одному з творів М. С. Лєскова розповідається про дворянина, суддю, вихідця з селян. Ця людина розповідає, що мотивував і спонукав її, селянського хлопчика, кріпака, до пізнання світу і до самовдосконалення саме парадокс, який полягав в тому, що підліток не міг зрозуміти, чому пісну їжу може зіпсувати крихта

скоромної їжі, але скоромну їжу не можна зробити пісною навіть за допомогою пуда пісної їжі, що ілюструється прислів'ям «ложка дьогтю псує бочку меду». Зазначимо, що цей парадокс виражає парадоксальну дихотомію абсолютного та відносного, що виражає сутність усіх відомих людству парадоксів.

За таких умов, актуальним є формування у людини парадоксального мислення і світогляду, що трансформує звичайну мотивацію людської істоти (яка керується звичайними суб'єкт-об'єктними інструментально-раціональними життєвими цілями) у напрямку творчої мотивації до надситуативної (трансфінітної [Петровський, 1992, 1996]) активності, яка звільняє людину із в'язниці актуальної даності і сповнює її існування вищим змістом і вищою метою, яка наповнюють людину-творця самоцінною детермінацією «мистецтво заради мистецтва».

Ініціює процес цієї трансформації парадокс, що генерує у свідомості людини невизначену (біфуркаційно-хаотичну) життєву ситуацію, в якій руйнуються алгоритми мимовільно-інстинктивного роботизованого шаблонного життєвого циклу. В результаті людина-робот прокидається від сірого буденного життя і відкриває перспективу вільного простору духовної спонтанно-творчої активності – утворюється пролом у щільному причинно-наслідковому полотні загальної долі світу, приреченого вічно циркулювати за циклічними колами «нудного» буття (на Сході цей рух пояснюється у контексті метафори про «колесо Сансари»).

Загальна доля світу долається на основі парадоксального мислення та світовідчуття, що вириває людину з кайданів тотального детермінізму буття, оскільки парадоксальне мислення генерує зони невизначеності, хаосу, вільні від пов'язаних один з одним детерміністських схем реальності. Це дозволяє людині стати особистістю, здатною в кожний момент свого життя робити вільні вчинки.

Тому істинним покликанням освіти як культурного ретранслятора людського суспільства та пружини його розвитку доцільно вважати побудову навчальних парадоксів, здатних як порушувати шаблонне сприйняття світу, так і

породжувати у дитині парадоксальне відчуття чудового, глибокого містичного таїнства світу.

4.1. Педагогічна парадоксологія у сфері родинного виховання та дошкільної освіти

Традиційно вважається, що виховні дії на дитину повинні бути узгоджені і не суперечити одна одній, при цьому не повинно мати місця неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які поступають до дитини від його батьків й інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем. Але, якщо прийняти до уваги те, що розвиток особистості як суверенно-унікальної, вільної сутності реалізується в подійно-поведінкових зонах невизначеності, коли особистість формується на «межах виховних дій», в суперечливих, парадоксальних, багатовимірних умовах соціального буття, що для розвитку особистості згубним є процес соціалізації, здійснюваний на основі однозначного «чорно-білого» поведінкового коду і системи цінностей, то стає зрозумілим, що парадокс є одним з основних чинників формування особистості (як магістральної освітньої мети), що неузгодженість вербального і екстравербального (коли існують суперечності між «словом і дією») якраз і розкриває перед людиною у дійсному світлі драматичну, парадоксальну і багатовекторну безодню її космо-природно-соціального середовища, здатну через це створювати умови для формування особистості, яка характеризується саме багатовекторною і парадоксальною природою та може оперувати багатозначністю, що постає головною особливістю творчої поведінки і діяльності.

Цей висновок не означає, що слід уникати стану узгодження вербального і екстравербального і спеціально створювати інформаційно-поведінковий хаос з метою виховання особистості. Парадоксальність даного процесу якраз і передбачає поєднання узгоджених і неузгоджених вербальних і екстравербальних сигналів для того, щоб дитина уміла їх розрізняти і вчитися існувати в такому впорядковано-неупорядкованому середовищі,

що сполучає хаос і космос, піднесене і профанічне, прекрасне і жахливе...

Цей висновок знаходить втілення у новітньому амбівалентному підході у педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття «амбівалентність» як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного «перетравлювання» смислу через кожний з протилежних полюсів (С. У. Гончаренко [Гончаренко, 2009]).

Як засвідчує аналіз наукової літератури, розвиток людини йде від функціональних можливостей правої півкулі до лівої, а від неї – до їх функціонального синтезу. Це означає, що соціально-педагогічні впливи, які реалізуються в основному на рівні правої півкулі (в дошкільному і молодшому шкільному віці), в середньому і старшому шкільному віці трансформуються в певні абстрактно-логічні форми на рівні лівої півкулі, функції якої активно розвиваються в цей період життя людини. Ліва півкуля, таким чином, у функціональному змісті своєї роботи містить у латентному вигляді правопівкульовий конкретно-образний матеріал, що в результаті педагогічного впливу визначає розгортання лівопівкульових процесів (в середньому і старшому шкільному віці).

Відповідно, в дошкільному та молодшому шкільному віці має місце своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правополу правопівкульову «призму» наочності, образності, метафоричності. Це знаходить своє найбільш послідовне відображення у казковому, метафоричному способі осягнення та освоєння буття, що на рівні дошкільного виховання реалізуються у розвитку педагогіки навчальної казки.

У зв'язку з феноменом зазначеного кодування можна говорити про парадоксальну стратегію виховання дошкільників в контексті формування у них соціальних та психологічних

установок, а також розвитку їх особистості. Дитина (особливо в ранньому дитячому віці) являє собою в основному правопівкульову, тобто несвідому істоту. Всі моменти цього періоду схоплюються дитиною цілком і некритично на рівні несвідомого правопівкульової сфери психічної діяльності, тобто засвоюються як керівництво до дії в душі позитивного зворотного зв'язку.

Ця обставина сприяє формуванню багатьох соціальних і психологічних установок, як позитивних, так і негативних. Позитивні установки можна розуміти як стимулюючі ті чи інші дії (такі, наприклад, як миття рук перед їжею й ін.), а негативні установки заперечують ті чи інші дії («не пий холодну воду», «не балуйся», «не кричи голосно»).

У зрілому віці людина характеризується півкульовою асиметрією і розвитком лівого, абстрактно-аналітичної півкулі, яка, на відміну від правої півкулі, функціонує за правилом негативного зворотного зв'язку («від протилежного»), коли все, що сприймається на рівні свідомості (лівопівкульового аспекту психіки), має тенденцію заперечуватися, тобто піддається критичному аналізу. Тому всі установки, які були сформовані у дитини, особливо в ранньому дитинстві, у дорослої людини як особистості мають тенденцію перепрофілюватися: позитивні – на негативні, а негативні – на позитивні. В результаті чого у людини спостерігається схильність робити все те, чому її вчили в дитинстві, але «з точністю до навпаки». Дані міркування певним чином пояснюють, чому в сім'ях релігійних фанатиків дуже рідко вирощуються релігійні діти.

За таких умов з метою розвитку особистості дитини як вільної сутності слід формувати нейтрально-парадоксальні установки, які дають простір для розвитку і не закріпають, не програмують, не зомбують її, дають їй можливість здійснювати вибір. Нейтрально-парадоксальні установки формуються на базі півкульового синтезу (як показують енцефалографічні дослідження, функціональна узгодженість півкуль реалізується в стані медитації, творчого мислення), який як передумова для розвитку гармонійної особистості передбачає формування розуміння парадоксальною діалектики полярних моральних якостей особистості, що виявляється у концепціях І. Канта,

В. І. Вернадського, П. Тейяра де Шардена та інших мислителів, які прагнули здолати відносність і умовність механізму моральної регуляції людської поведінки.

У разі, якщо у дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються їй або тільки гарними, або тільки поганими без будь-якого плавного переходу, і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється в поведінкові патерни, – все це слугує передумовою для подальшого розвитку дитини у напрямку шизоїдного типу [Обухов, 1999; Обухова, 1995], який характеризується атомарно-дискретним, агресивним, холодноемоційним сприйняттям світу. При цьому важливо відзначити, що саме амбівалентність, дипластія як «баланс протилежностей» (П. Вайнцвайг) є живильним ґрунтом для розвитку творчих особистостей, які виступають парадоксальними істотами, що характеризуються взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями [Дорфман, Ковальова, 1999].

Це сприяє формуванню дипластії фундаментальної здібності людини об'єднувати в одному контексті протилежні поняття, образи, предмети, що виступає основною характеристикою творчого мислення як головної мети освітнього процесу.

Однак, з іншого боку, розщеплюючий вплив на дитину може призводити до формування параноїстичного афекту, про що пише К. Леонгард у книзі «Акцентуйовані особистості» [Леонгард, 1981, с. 20].

Подібним же чином розщеплюючий вплив на дитину, згідно Р. Леїнгу і Р. Бейтсону, може призводити до ситуації «подвійного затиску» («подвійного зв'язку»), що ініціює розвиток шизофренії: в ситуації подвійного затиску опиняється дитина, яка отримує від батьків (або одного з них) повідомлення, що суперечать одне одному на вербальному і невербальному рівнях і містять у собі небезпеку покарання або загрозу емоційної безпеки дитини (коли від дитини вимагають одночасно ініціативу і послух, коли мати може вимагати від дитини ласки і одночасно бути відштовхуюче холодною, коли в шкільному колективі від дитини очікується поведінка, щодо якої дитина точно не знає, якою ця поведінка має бути в конкретних поведінкових актах). Виникає ситуація, при якій будь-яка дія дитини або відсутність

дії неминуче супроводжується амбівалентними прагненнями та відчуттями, які немов би «розривають» дитину на частини.

У даному разі дитина потрапляє в умови так званого когнітивного дисонансу і прагне звільнитися від амбівалентної а тому парадоксальної когнітивної ситуації за допомогою спотворення дійсності. Так, бажаючи чогось і не маючи можливості отримати дану річ, людина може вдатися до дискредитації даної речі (що можна проілюструвати байкою про «зелений виноград»), спотворюючи при цьому реальність, оскільки річ все ж характеризується багатьма цінними якостями.

У маленьких дітей, які характеризуються правопівкульовим багатозначним, містичним «дикунським» мисленням (орієнтуються на «принцип реальності» Ж. Піаже і З. Фрейда), суперечливі впливи, як правило, не формують расщеплено-шизоїдну модель сприйняття і поведінки.

Проте в умовах інтенсивного формування однозначно-лівопівкульової стратегії освоєння світу (у середньому шкільному віці), здатної встановлювати суто однозначні логічні відносини в процесі пізнання світу і соціалізації, такі суперечливі дії часто призводять до радикалізації однозначно-лівопівкульового мислення, тобто до його шизоїдності і біполярності.

Як бачимо, слід розуміти, що амбівалентний вплив (з ефектом «подвійного затиску») виступає необхідним виховним ресурсом для маленьких дітей (до 6 років), у яких домінує багатозначне правопівкульове ірраціональне відображення й освоєння світу. У той час в процесі інтенсивного формування однозначного лівопівкульового абстрактно-логічного мислення (у дітей 7-14 років) такий вплив з «подвійним затиском» може призводити до формування «розщепленої» шизоїдної моделі сприйняття світу.

Можливо, саме цей останній негативний результат визначив один з істотних аспектів класичної парадигми виховання, згідно з якою, виховні впливи на дітей мають бути узгодженими і не суперечити один одному, при цьому не повинна мати місце неузгодженість між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які надходять до дитини від батьків та інших людей, інакше це може

привести до серйозних психологічних проблем [див.: Развитие личности ребенка, 1987].

Таким чином, розвиток людини в онто- та філогенезі в контексті колосального дослідницького інструменту – концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку – йде від переважаючої активності правої півкулі (ПП) – емоційно-образного багатозначного, ігрового, казково-метафоричного механізму сприйняття та освоєння (характерного дитині до 6 років) до активності лівої півкулі (ЛП) (абстрактно-логічної однозначної, трудової стратегії пізнання та освоєння реальності) у юної істоти, а також дорослої людини 6-18+ років. А від неї – до функціонального синтезу півкуль (багатозначно-творчого, медитативно-парадоксального сприйняття, пізнання та освоєння реальності, характерного для дорослої, а також переважно літньої людини, у якій півкульний синтез актуалізується природним чином, коли літня людина, залишаючись представником дорослого світу, з його однозначним абстрактно-логічним сприйняттям і розумінням реальності, немов би повертається в дитинство з його емоційно-багатозначною аурую життя. У навчально-розвивальних цілях процес півкульного синтезу слід актуалізувати у віці 18-30 років на етапі завершення розгортання психічних структур.

Відтак, психоментальний, поведінково-емоційний сценарій розвитку людини в онто- та філогенезі (рис. 3) виявляє рух від ПП психічного модусу до ЛП, а від нього – до синхронізації півкульних функцій (ПП+ЛП). Це дає нам ключ до побудови системи соціально-педагогічних впливів на людину:

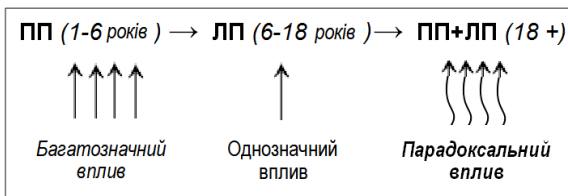


Рис. 3. Психоментальний, поведінково-емоційний сценарій розвитку людини в онто- та філогенезі.

На першому етапі розвитку людини (до 6 років) дитина через переважання ПП процесів у спектрі її психічної активності відкрита багатозначно-суперечливим амбівалентним впливам, що взаємно не узгоджуються і навіть суперечать один одному. Більше того, саме багатозначно-парадоксальний вплив на дитину в цей період її буття сприяє формуванню у неї самосвідомості та свободи, що реалізується в фундаментальній властивості людини як *Homo sapiens* – дипластії – здатності людини поєднувати психоемоційні стани, поведінкові установки, образи та поняття. Саме в нейтральній психофізіологічній зоні, створеній внаслідок взаємного погашення протилежних сутностей, формується/виявляється феномен ідеального, який на рівні фізичної науки реалізується у сфері фізичного вакууму, а також на фундаментальному квантово-фотонному рівні матерії.

На другому етапі розвитку людини – етапі активного розвитку однозначного абстрактно-логічного мислення, що дає людині можливість орієнтуватися у сфері причинно-наслідкових зв'язків нашої реальності, –доцільним є утвердження системи однозначних соціально-педагогічних впливів, що узгоджуються один з одним і не суперечать один одному. На цьому етапі впливи, що суперечать один одному, наприклад, коли від дитини вимагають дисциплінуючої її поведінку покірності й одночасно примушують її до активності та самостійності, – такі амбівалентні впливи можуть як загальмувати розвиток ЛП психіки, так і призвести до посилення, кардиналізації однозначно-лівопівкульової стратегії та поведінки, тобто до розвитку максималізму та сприяти аутизації, шизофренізації особистості, що на рівні соціалізаційних механізмів призводить до порушення продуктивного адаптаційного механізму соціалізації молодих людей. Саме ця обставина пояснює парадокс Кембрідж-Сомервільського проекту, коли молоді люди

6 Доведено, що якщо людина систематично: зазнає поразки, попри всі зусилля; переживає важкі ситуації, у яких її дії не впливають не на що; живе серед хаосу, де постійно змінюються правила та будь-який рух може призвести до покарання – у такої дитини атрофується воля та бажання взагалі щось робити. Приходить апатія, а за нею – депресія, людина здається, що реалізується у контексті феномену "вивченої безпорадності" [Seligman, 1975].

експериментальної групи в силу так званих позитивних соціалізаційних впливів змушені були існувати в амбівалентному соціально-педагогічному середовищі, що призвело до поєднання в одному буттєвому контексті криміналізованого (антисоціального) та педагогічного середовища. Внаслідок цього молоді люди не змогли повністю розвинути продуктивні механізми входження у доросле життя⁷.

На третьому етапі розвитку людини в силу медитативно-парадоксального характеру психічних процесів на цьому етапі, впливи на цю людину можуть бути найрізноманітнішими – і

7 "Кембрідж-Сомервільський проєкт" (Cambridge-Somerville Youth Study) – лонгїтюдний експеримент, який почали проводити у 1939 році. Експеримент тривав 5 років. Результати цього експерименту залишаються загадкою для наукової спільноти. Експериментатори обрали 500 хлопчиків із бідних сімей із неблагополучного району Массачусетса та поділили їх на дві групи – контрольну та експериментальну. Діти останньої групи стали учасниками інтенсивної соціальної програми попередження злочинності: хлопчиків часто відвідували соціальні працівники та педагоги, їм надавалися безкоштовне менторство, індивідуальне репетиторство, медична та психіатрична допомога, участь у літніх таборах, а їхнім батькам пропонувалися консультації психологів. Тоді як контрольна група продовжила жити своїм звичайним життям. Через 30 років випускниця Стенфорда Джоан МакКорд зв'язалася з усіма учасниками проєкту. Аналіз об'єктивних результатів випускників програми показав негативні результати, коли жоден з об'єктивно вимірюваних показників учасників програми не покращився. Хоча учасники експериментальної групи відгукувалися позитивно про програму (дві третини учасників заявили, що проєкт допоміг їм; багато учасників позитивно відгукувалися про своїх менторів і хотіли зв'язатися з ними, стверджуючи, що "програма допомогла мені вибрати правильну дорогу в житті", "відволікла від життя злочинця" і вважали, що без участі в експерименті "напевно опинилися б у в'язниці"), виявилось, що учасники експериментальної групи порівняно з учасниками контрольної групи чинили більше злочинів, більше зловживали алкоголем, частіше мали серйозні проблеми з фізичним здоров'ям і хворіли. серйозними психічними розладами. Їхня смерть була в середньому на 6 років раніше, ніж у учасників контрольної групи. Вони працювали на найгірших роботах і були менш задоволені своїм життям та професійною діяльністю. Відтак програма не просто не допомогла учасникам експериментальної групи, а значно нашкодила їм [McCord, 2007].

такими, що узгоджуються один з одним, і не узгоджуються, оскільки тут людина відкрита будь-яким впливам без шкоди для свого психічного, соматичного та духовного здоров'я.

4.2. Парадокс у закладах загальної середньої та вищої освіти

У зв'язку з розглянутим вище виникає запитання: як вивчати світ, та, відповідно, викладати цей процес у контексті знань у школі та вузі, у сфері парадоксальних фізичних й логіко-семантичних феноменів, котрі неможливо зрозуміти? Це стосується не тільки одиничних, але й загальних фізичних категорій, таких як простір і час, що виявляються, як вчить сучасна фізика, нерозривно взаємозв'язаними і здатними переходити один в одного.

Відтак, фізичними парадоксами неможливо нехтувати в процесі послідовного пізнання світу та трансляції результатів цього пізнання у системі освіти, інакше така трансляція буде неповною і еклектичною: немає галузі науки та філософії, в якій не виявлялися б парадокси, причому в найбільш істотних сегментах цих галузей.

Тому крім наукового мислення в процесі пізнання світу освіта у площині своїх форм за засобів має залучати парадоксально-діалектичне, казково-метафоричне світорозуміння. В радянській середній і вищій школі парадокс був вигнанцем: велика була небезпека, що парадокс міг завести в містичні тенета релігії. Нині, коли педагогічна наука знаходиться на шляху зміни своєї парадигми, настав час впровадити педагогічні процедури розвитку парадоксально-нелінійного діалектичного мислення, що дозволить значно підвищити ефективність вивчення результатів як гуманітарних, так і точних наук, поновити навчальний статус фізики, як, втім, і математики, оскільки вища математика, яка впливає із елементарної, також рясніє парадоксами (див.: парадокси теорії множин, парадоксальна природа трансфінітних чисел, що знаходяться в процесі нескінченного зростання і ін.).

Відтак, не тільки при вивченні точних, але й гуманітарних наук істотною особливістю процесу осягнення світу є застосування парадоксального нелінійного мислення, властивого

релігійно-міфологічному світобаченню, характерному як для свідомості представників стародавніх цивілізацій, так і дітей, які сприймають і освоюють світ цілісно, синкретично, багатозначно, на рівні функцій правої півкулі головного мозку. Мисленню маленьких дітей, як і представників примітивних співтовариств, чужою є логічна суперечність і каузальна однозначність; це – мислення парадоксальне, багатозначне, для якого немає строгої відмінності між частиною і цілим, причиною і наслідком, істотою і її ім'ям (див. книгу К.І. Чуковського «Від двох до п'яти», а також праці К. Леві- Стросса, Л. Леві-Брюля й ін.).

Цей висновок обґрунтовується й тим, що мислення людини на вищому його рівні розвитку має бути багатозначним і парадоксальним, оскільки, як ми зазначали, розвиток мислення йде від правопівкульового емоційно-образного, багатозначного мислення (що дозволяє психізувати світ, сприймати його як тотальну єдність, єдине емоційне ціле) до лівопівкульового абстрактно-логічного, однозначного мислення (що здійснюється за принципом «або – або») і в його крайньому виразі призводить людину до дискретного шизоїдного світосприймання, яке розщеплює, деталізує, атомізує світ на окремі елементи), а від нього до творчого парадоксального мислення, сполучаючого право- і лівопівкульові стратегії пізнання та опанування світом, що має місце в стані функціональної синхронізації півкуль, коли, як свідчать енцефалографічні дослідження, в стані медитації, що поєднує протилежні когнітивні модули – частина і ціле, просте і складне, єдине і множинне...

Це передбачає інтеграцію наукового та міфологічного, раціонального та ірраціонального, що виявляє Істину. У ній поєднуються протилежності та формується дипластія – притаманний людській свідомості психологічний феномен «ототожнення двох елементів, які одночасно виключають один одного».

Парадоксальне мислення втілюється у некласичних (багатозначних, модальних та ін.) логіках, основи яких можна знайти у глибинах стародавньої мудрості – у контексті чотирьох альтернатив індійської логіки, де в сфері відносин логічних термінів твердження і заперечення виявляють чотири логічно

рівнозначні альтернативи: або твердження; або заперечення; і те, і інше одночасно; ні те, ані інше.

Саме в стані парадоксального мислення реалізуються творчі акти, в яких людина відкрита невизначеності, парадоксу, виявляючи «сутінкову напівсутність» – центральні цілісні міфологічні категорії, що дозволяють проводити узагальнення і на основі гнучкої асоціативності досягати смислової єдності, сполучаючи різні і часто протилежні феноменологічні і понятійні ряди реальності. Парадоксальне нелінійне мислення також дозволяє досягати психологічного комфорту та постає інструментом подолання стресів, що впливає із закономірностей соціального сприйняття дійсності, згідно яким це сприйняття, як і сам процес мислення, виявляються такими, що спотворюють дійсність.

Цей висновок знаходить віддзеркалення в інформаційних теоріях когнітивного дисонансу, когнітивній дистрибуції, різних механізмах психологічного захисту й ін., коли ми не переробляємо інформацію неупереджено, а спотворюємо її так, щоб вона задовольняла нашим раніше засвоєним уявленням. У момент когнітивного дисонансу людина прагне звільнитися від амбівалентної (подвійною) парадоксальної когнітивної ситуації за допомогою спотворення дійсності (що можна проілюструвати байкою про «зелений виноград»).

Наприклад, коли ми купили якусь вельми дорогу річ, яка потім виявилася зіпсованою, непотрібною, тобто не вартою заплачених за неї грошей, то ми виявляємо дві протилежні когніції (припущення) – або річ дійсно є цінною і вартою грошей, або ми виявилися «лохами». Ці дві протилежні когніції, поперше, не можуть мирно співіснувати одна з одною в «чорно-білій» свідомості пересічної людини з її двійковою «так-ні» логікою мислення. По-друге, через внутрішню інтеграцію особистості людині вельми проблематично визнати себе лохом, що успішно втілюється в життя за допомогою витончених механізмів психологічного захисту. Таким чином, людина з великою часткою ймовірності переконає себе в тому, що товар виявився хорошим, або в тому, що товар поганий, але був придбаний через здійснення особливого викупу своєї долі і ін. або в тому, що в покупці поганого товару винними виявляються

елементи зовнішнього середовища: фундаментальною закономірністю кристалізації як людської індивідуальності, так і соціальної реальності є базова тенденція, згідно якої причиною своїх успіхів людина, як правило, вважає себе, а невдач – інших людей, зовнішнє середовище, долю й ін.

Соціальна психологія виявила безліч прикладів подібних феноменів, коли в проблемній ситуації через виникнення когнітивного дискомфорту одночасно дотримуватися двох ідей або психологічних станів, які суперечать один одному, – це означає «фліртувати з абсурдом», а люди, як зазначив А. Камю, – це істоти, які витрачають своє життя на переконання себе в тому, що їх існування не абсурдне, тобто сповнене певного сенсу. Для подолання зазначеної когнітивної амбівалентності люди можуть дотримуватися однієї з двох протилежних когніцій (що призводить до спотворення дійсності), або змінювати, метаморфозним чином трансформувати одну з них, у тому числі і шляхом генерації проміжної – додаткової парадоксальної когніції між двома протилежними.

Реалізація останньої здійснюється саме завдяки застосуванню парадоксально-метаморфозного мислення та світобачення, здатного поєднувати протилежності. Отже, процес адекватного прийняття рішення, а також сприйняття дійсності обов'язково вимагає використання парадоксального мислення. Таким чином, процес вирішення проблеми, прийняття рішення (що виражає суть людського існування, котре є ланцюгом певних проблем, що вимагають розв'язання) в цілому передбачає взаємодію двох протилежних аспектів людської психіки, які «намагаються» перемогти один одного і знайти загальний «функціонально-когнітивний ґрунт».

Відтак, суперечності між двома протилежними ідеями, на яких зосереджується людина, часто призводять до того, що одна з ідей або виштовхується, спотворюється, або трансформується у напрямі смислового ряду ідеї-антагоніста. В результаті такого дискретно-лінійного процесу втрачається адекватне сприйняття реальності, яка постає дещо цілим і часто реалізується як нелінійна суть, як відкрита система. Тут маємо приклад прагнення до «вирівнювання когнітивних потенціалів», коли вирішення проблеми полягає в процесі приведення до норми

невідповідності між психічним віддзеркаленням і об'єктивною дійсністю, що, як правило, серйозно спотворює останню. Цей процес має місце не тільки на логіко-поведінковому, психолого-світоглядному, але і на психофізіологічному і соматичному рівнях організму, що є причиною безлічі хвороб – психіатричних, психосоматичних і соматичних. У фізіології це павлівське «збиття мотивів» (конфлікт двох протилежних і однаково сильних мотивів поведінки), а також умови виникнення неврозів, що також генеруються у процесі боротьби суперечливих прагнень людини.

Саме парадоксальне мислення і здатність до парадоксальної поведінки дозволяють людині досягати та впроваджувати в своє життя принцип метаморфозності світу, що виражає фундаментальний спосіб його актуалізації – рух і розвиток. Будь-яка метаморфоза, що втілює процес перетворення одного в інше, є навчально-виховним ресурсом, який сприяє розвитку особистості, оскільки цей розвиток передбачає багатобічні і багатогранні процеси перетворення одного в інше. Можна стверджувати, що будь-який феномен соціальної і психофізіологічної реальності (форми суспільної свідомості, феномени культури, суспільні інститути, властивості нервової системи й ін.) реалізується як метаморфозні процеси взаємного переходу полярних сутностей, що взаємно виключає одна одну, – дійсного і розумного, актуального і потенційного, образу й ідеї, збудження і гальмування, добра і зла, внутрішнього і зовнішнього, хаосу і порядку, життя і смерті...

Тому, якщо узагальнити освітній процес і виразити його одним поняттям, то цим поняттям буде «метаморфоза», що як усвідомлений феномен може досягати рівня творчої метаморфози. Отже, *основне завдання навчально-виховних метаморфоз – навчити людину розвиватися через самоперетворення.* Для цього, думається, слід сформувати спеціальний розділ педагогіки – *метаморфозну педагогіку*, яка б орієнтувалася саме на формування в учнів знань, умінь і навичок реалізації різних, у тому числі й творчих, метаморфоз. У цьому ракурсі аналізу проблеми становлення метаморфозної педагогіки важливим є використання крім навчально-виховних завдань різного типу також і літературно-вербальних психотерапевтичних

(катарсичних) метаморфоз, емоційно-образне переживання яких всіма суб'єктами освітнього процесу забезпечить їх особистісний розвиток, суть якого полягає не тільки в утвердженні метаморфозного світобачення, але і діалектично протилежний аспект – здатність протистояти деструктивно-маніпулятивним метаморфозам.

Важливо, що метаморфози, якщо вони у навчальних цілях ілюструються життєвими (науковими) фактами, здатні корінним чином змінити ціннісно- світоглядну сферу людини. Отже, можна говорити про суттєве доповнення до метаморфозної педагогіки, а саме, про педагогіку життєвих фактів, покликану здійснювати багатобічний розвиток людини через діалектичну систему життєвих фактів-метаморфоз. Тим паче, що основним принципом переконання є принцип конкретно-образного пред'явлення матеріалу, оскільки сухі абстрактні факти, як правило, непереконливі.

Відтак, *парадоксально-нелінійне мислення має розвиватися завдяки парадоксальному дискурсу, який має бути одним із найважливіших методичних прийомів сучасного педагогічного процесу*. Звідси випливає важливий висновок про нагальну потребу у комплексному розробленні окремого напрямку педагогіки – педагогічної парадоксології. При цьому назріла необхідність не тільки реанімувати парадокс при вивченні точних та гуманітарних дисциплін, а й ввести *спеціальний предмет – парадоксоведення*, подібно до містичного богослов'я, яке є навчальним предметом у релігійних навчальних закладах.

4.3. Освітній маршрут людини

Освітній маршрут людини впливає із процесу розвитку людини у контексті соціальних інституцій.

1. Дитина розвивається від стану правопівкульної злитості зі світом, характеризуючись багатозначним парадоксальним мисленням та відкритістю до дива, парадоксу, абсурду. У цьому (дошкільному) віці найважливішим інструментом виховання та навчання є навчальна казка (як фундаментальний аспект педагогічної парадоксології), у якій на предметно-образному рівні закодовані найважливіші наукові уявлення людства.

2. Далі в молодшому шкільному віці у дитини активно розвивається лівопівкульна здатність до однозначного абстрактно-логічного мислення, що дозволяє дитині усвідомлювати себе в полі причинно-наслідкових залежностей. У цьому віці важливим є рутинні шкільні навчальні процедури кращих зразків традиційної школи, у тому числі засоби розвитку теоретичного мислення (система Ельконіна-Давидова). Крім того, осягати причинно-наслідкові зв'язки світу дитина повинна в контексті чотирьох альтернатив орієнтальної логіки, що реалізується на основі притч та коанів. Тут починається вивчення парадоксів.

3. У старшому шкільному віці до ресурсів молодшої школи додаються ресурси природничих та філософських дисциплін, а також поглиблене вивчення різноманітних парадоксів, як логіко-семантичних, так і онтологічних, універсальних матриць знань, на основі чого формуються уявлення про синтез знань. Наскрізними засобами, що розвиваються, виступають метаморфозна педагогіка, яка навчає дитину сприймати світ у русі та розвитку, що виступають основним атрибутом реальності.

Для забезпечення зазначеного аспекту розвитку особистості доцільно сформувати спеціальний розділ педагогіки – метаморфозну педагогіку (яка на дошкільному рівні реалізується як психолого-педагогічний напрям навчальної казки), що є істотним аспектом біфуркаційної педагогіки та орієнтується на формування у учнів різних знань, розумінь числа та творчих метаморфоз. Метаморфози, особливо якщо вони є реальними життєвими та науковими фактами, здатні докорінно змінити ціннісно-світоглядну сферу людини. Отже, у рамках метаморфозно-біфуркаційної педагогіки можна говорити про такий освітній напрям, як педагогіка життєвих фактів, покликаної здійснювати багатосторонній розвиток людини за допомогою цілісної системи життєвих фактів-метаморфоз.

При цьому педагогіка життєвих фактів базується на фундаментальних соціально-психологічних закономірностях, відкритих соціальною психологією, відповідно до яких люди не поспішають робити висновки на основі загальновідомого (загальних теоретичних фактів дійсності), але з надзвичайною легкістю формують враження про загальновідоме на основі

яскравих прикладів – емоційно насичених подій, які людині легко актуалізувати за допомогою своїх відчуттів і які, тому, здаються їй більш ймовірними та переконливими, ніж статистична інформація.

Отже, ефективний педагогічний вплив має здійснюватися на основі яскравих життєвих фактів, що ілюструють певні загальнотеоретичні відомості та наукові дані, що досягається як за допомогою індуктивної, так і дедуктивної стратегій, тобто руху як від фактів до теорії, так і від теорії до фактів: у будь-якому випадку це допомагає поєднати лівопівкульний абстрактно-теоретичний і правопівкульний наочно-емоційний способи сприйняття дійсності і досягти функціонального синтезу півкуль як стану «надсвідомості» і мети розвитку людини, сформувати у нього одну з головних метаморфозних здібностей, що полягає в умінні жити та абстрактно-логічно мислити.

Таким чином, педагогічна парадоксологія використовує педагогіку життєвих фактів: надає дитині життєві факти, що відповідають справжній картині реальності, а також теоцентричну педагогіку (що утворює у дитини уявлення про Вищу Реальність).

У контексті поєднання право- та лівопівкульних аспектів важливим є використання інноваційних педагогічних напрямів, які передбачають розвиток нової резонансно-синергетичної парадоксологічної педагогічної парадигми (Марина Цветаєва: «Дитину треба не навчити, а закласти») – сугестопедії, акмеології, педагогічної синергії, супернавчання, гештальтосвіти, проблемоцентрованої педагогіки, суб'єкт-суб'єктної особистісно орієнтованої парадигми, колективних форм навчання (система Щетиніна), що передбачають єдність логічного та образного (технологія опорних сигналів Шаталова); педагогіки раннього випереджального розвитку дитини (системи Лобка, Тюленєва та ін); методу укрупнення дидактичних одиниць Ерднієва, методу розвитку теоретичного мислення (Ельконіна-Давидова) та ін.

Проведений аналіз дозволяє побудувати узагальнену таблицю (див. табл. 1), що ілюструє процес розгортання освітніх стратегій, засобів, парадигм у межах траєкторії безперервної освіти та розвитку людини.

Таблиця 1

**Процес розгортання стратегій, засобів, парадигм
освітнього процесу**

Діалектичні етапи розвитку	ТЕЗИС →	АНТИТЕЗИС →		СИНТЕЗ
Траєкторія півкульових зрушень	Права півкуля (ПП)	Зона трансформації ПП в ЛП	Ліва півкуля (ЛП)	Функціональний синтез ПП і ЛП
Засоби навчання	Казка, міф, притча, метаморфоза	Казка, міф, притча, метаморфоза, життєвий факт, парадокс	Міф, притча, метаморфоза, життєвий факт, парадокс, коан, універсальні матриці знань	Сенс, істина
Тип мислення	Наочно-образне, емоційне сутінкове, багатозначне мислення	Парадоксальне мислення, що трансформує образ у знак, міф у теорію, казку у логічну схему	Абстрактно-логічне, однозначне мислення	Цілісне, фрактально-голограмне творче, діалектичне мислення
Напрями педагогіки	Педагогіка життєвих фактів навчальна казка, метаморфозна педагогіка, теоретрична педагогіка, актуалізацій на педагогіка	Педагогіка життєвих фактів, казка, парадоксологія, казкотерапія, метаморфозна педагогіка, теоретрична педагогіка, біфуркаційна педагогіка інноваційні педагогічні системи	Педагогіка життєвих фактів парадоксологія, казкотерапія, метаморфозна педагогіка, теоретрична педагогіка, формувальна педагогіка, інноваційні педагогічні системи	Педагогіка синтезу знань, біфуркаційна педагогіка, парадоксологія
Вік дитини	Дошкільний вік	Молодший шкільний вік	Старший шкільний вік	Зрілий вік
Освітня стратегія	Виховання	Перехід від виховання до навчання	Навчання	Синтез навчання та виховання

4.4. Методичний аспект педагогічної парадоксології

Істотний механізм розвитку самосвідомого, рефлексуючого початку людини полягає у розвитку механізмів абстрактно-логічного мислення, що реалізує механізми абстрагування

людини від себе, що створює психологічну передумову для трансценденції, виходу людини за межі конкретно-матеріального буття.

Крім того, розвинене абстрактно-логічне мислення рано чи пізно досягає особливої чутливості до парадоксу, абсурду як джерел невизначеності та свободи. У цьому контексті можна говорити про два етапи розвитку самосвідомості: спочатку людина розвиває здатність до абстрагування, до проведення операцій у рамках лінійної (класичної) логіки, що дозволяє охопити причинно-наслідкові зв'язки між предметами та явищами Всесвіту.

На другому етапі, стикаючись з парадоксальними феноменами (семантичними та онтологічними парадоксами, апоріями, а також з абсурдом соціального світоустрою), людина підіймається до некласичних багатозначних (модальній, тризначній, парадоксальній) логік, що дозволяють сформувати істинну/парадоксальну картину світу. За таких умов освітньо-розвивальний процес має полегшувати суб'єктам освіти як сприйняття парадоксу/абсурду, так і роботу/взаємодія із ними.

Парадоксальна сутність реальності, з'ясована в експериментальних та теоретичних аспектах науки, виявляє глибоке опрацювання на рівні філософської рефлексії, що знайшло своє вираження у спробах досягти «граничних» форм мислення та існування (наприклад, в екзистенціалізмі, у феноменологічній редукції, у процедурі деконструкції французьких філософів та ін.).

У розвивальному аспекті парадоксальне мислення є умовою створення стану буттєвої трансценденції людини у сфері Абсолютного, що кристалізує особистість як принципово трансцендентну, вільну, божественну сутність. Парадоксальне мислення тут постає педагогічною метою розвитку людини як умова кристалізації її особистісного начала. Саме на це спрямовані духовні системи світу. Так, Діамантова сутра, наріжне філософсько-психологічне джерело буддизму, складається з серії парадоксальних діалогів, покликаних розвивати почуття парадоксу, що призводить до просвітлення [Торчинов, 1986]. Як пише О.Клеман, у Богові міститься «невичерпна парадоксальна таємність» [Клеман, 1994, с. 250,

330]. Не лише релігійно-міфологічне, але й науково-теоретичне мислення використовує парадокс як творчий елемент наукового дослідження. Цю думку можна ілюструвати як рядками геніального поета («и гений, парадокса друг» – О. С. Пушкін), так і висловом Н. Бора, який вважав, що фізична ідея має бути достатньо божевільною (парадоксальною) для того, щоб бути істинною.

Одним із важливих ресурсів педагогічної парадоксології є орієнтальні коани та притчі. Коани – вербально-дійові акти, що призводять до піднесення у сяючі сфери парадоксу. Як пише К. Хемфрейс, «коан – це слово, фраза чи спогад, який не піддається інтелектуальному аналізу і, таким чином, дозволяє тому, хто його використовує, розірвати ярмо концептуального мислення» [Хемфрейс, 1994, с. 131–148]. Сутність коану як «центрального моменту» між «правим» та «лівим» аспектами сприйняття світу людиною впливає з правил коану, деякі з яких засвідчують таке: не залучати ані образне мислення, ані умоглядні засоби аналізу, не сприймати коан буквально, а з іншого боку, не судити про коан в категоріях «так» і «ні» [Енциклопедія містицизму, 1996, с. 181].

Один з коанів, який звучить приблизно так, «де ти був до свого народження», виражає філософську ідею телеологічного парадоксу (парадоксу розвитку), який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, значить, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим. Парадокс розвитку є відображенням парадоксальності появи будь-чого, наприклад генези нового знання, перехід від однієї гештальт-структури до іншої, від неживої матерії до живої та ін. [Аронов, 1992, 1995].

Спроба зрозуміти коан логічно веде людину до парадокса, протиріччя, яке відіграє важливу роль у осягненні людиною своєї істинної природи (Будди). Учень, який одержав коан від майстра, намагається його вирішити всіма можливими способами. В результаті, коли відключаються всі п'ять почуттів, учень перебуває в стадії, яку в йозі називають *дхарана*. У цьому стані коан і учень залишаються віч-на-віч у сфері блукання розуму,

який зрештою затихає, в момент чого учень відчуває проблиск реальності, відомий як просвітлення або *satori* [Протилежності і парадокси, 2008].

Так, парадоксальна єдність внутрішнього та зовнішнього, частини і цілого, твердження і заперечення ілюструється дзенським коаном: Учитель піднімає ціпок і говорить: «Якщо ти називаєш це ціпком, то ти стверджуєш щось. Якщо говориш, що це не ціпок, то заперечуєш. А по інший бік твердження і заперечення, що це таке?» [Кацуки, 1993].

Наведемо притчу Московського інституту групової і сімейної терапії.

Китайський імператор наказав спорядити корабель і відправився в далеку країну. На кораблях в ті часи гоїдало жахливо. Сам імператор терпів хитавицю, а ось один з його наближених, молодий слуга, цього витерпіти не міг і цілими днями дорікав на цей жах. Імператорові і всьому його двору шалено набридло як скаржила ця людина. Перший міністр імператора сказав: «Государ, якщо ваша милість, я вилікую цю людину від морської хвороби». Імператор відповів: «Якщо ти зможеш, я буду щасливий». Перший міністр запитав: «Ви дозволяєте мені зробити все, що я захочу?» Імператор відповів: «Звичайно». Перший міністр наказав матросам зв'язати цього хлопця і кинути його в море. Матроси, яким слуга самим жахливо набрид своїм ниттям, з радістю виконали наказ Міністра. Нещасний відбивався, кричав, а плавати він не умів і майже відразу ж пішов до дна. Перший міністр наказав не відпустити мотузку, до якого він був прив'язаний, і хвилин через п'ять його витягнули назад на корабель. Після цього із слугою трапилася дивовижна зміна. Після того, як він висох, то пішов у свою каюту, і з того часу ні за обідом, ні на вечірніх бесідах в своїх розмовах з імператором він ніколи не скаржився більше на морську хворобу і на те, що йому погано на морі. Відмітивши це, імператор покликав свого першого міністра і запитав його як же йому все-таки вдалося це. Перший міністр відповів: «Тепер цей слуга розуміє цінність твердої палуби під ногами».

Ще одна притча.

Два подорожуючі ангели зупинилися на ніч у будинку багатії сім'ї. Сім'я була не гостинна і не захотіла залишити

ангелів у вітальні. Замість того вони були влаштовані в холодному підвалі. Коли ангели розстеляли ліжко, старший ангел побачив дірку в стіні і заклав її. Коли молодший ангел побачив це, то запитав, чому він це зробив. Старший відповів:

– Речі не такі, якими нам здаються.

Наступної ночі вони прийшли в будинок дуже бідної, але гостинної родини. Подружжя розділило з ангелами небагату їжу, яка у них була, і сказали, щоб ангели спали в їх ліжках, де вони можуть добре виспатися. Вранці після пробудження ангели побачили, що господар і його дружина плакали – їх корова, чие молоко було єдиним доходом сім'ї, лежала мертва в хліві.

Молодший ангел запитав старшого:

– Як це могло трапитися? Перший чоловік мав все, а ти йому допоміг. Інша сім'я мала дуже мало, але була готова поділитися всім, а ти дозволив, що б у них померла єдина корова. Чому?

– Речі не такі, якими здаються, відповів старший ангел. Коли ми були в підвалі, я зрозумів, що в дірці в стіні був казан із золотом. Його господар був грубий і не хотів зробити добро, я відремонтував стіну, щоб золото не було знайдено. Коли наступної ночі ми спали в ліжку господаря, прийшов ангел смерті за його дружиною. Я віддав йому корову.

подамо деякі парадоксальні притчі.

Існує легенда про те, що до Соломона звернулись чоловік та його дружина. Чоловік страшенно скаржився на свою дружину та навів дуже переконливі докази її невірності. Соломон був цілком переконаний і сказав чоловіку, що він має рацію щодо невірності своєї дружини. Потім у розмову вступила дружина, яка розповіла Соломону про вельми переконливі обставини невірності свого чоловіка, і мудрець, уважно вислухавши жінку, погодився з нею: «Ти права», сказав він їй. Один із присутніх тут сановників був приголомшений таким поворотом подій та звернувся до Соломона з такими словами: «Володарь, не можуть бути правими одчасно дві людини, які висловлюють протилежні думки стосовно одного й того ж предмета». Мудрець, поміркувавши і відповів: «Твоє судження цілком вірне, ти маєш рацію».

У одного фермера втекла кобила. Сусід фермера співчував йому. Але фермер відповідав на це: «Не знаю, добре це, чи

погано». Потім кобила повернулася і привела з собою прекрасного білого коня. Сусід прийшов до нього і сказав: «Вам поталанило. Доля не подарувала мені такого гарного коня». Фермер відповів: «Не знаю, добре це, чи погано». Коли син фермера сів на коня, той скинув його і син фермера зламав ногу. «Який жах!» – сказав сусід. На що фермер відповів: «Не знаю, добре це, чи погано». Розпочалася війна і всю молодь забрали на війну, крім сина фермера з його хворою ногою. Сусід знову прийшов до фермера і сказав: «Ваш син не пішов воювати, як йому поталанило». На що фермер відповів: «Не знаю, добре це, чи погано» ...

У контексті освіти важливим є складання та оперування парадоксально-двоїстими поняттями, які, з одного боку містять в собі елемент абстрактності, а з іншого – конкретності. Наприклад, фрази «рука любові», чи «лице Всесвіту» (тут слово «Всесвіт» є вираженням вищого рівня абстрактності, а слово «лице» – виражає найбільш конкретне поняття, оскільки лице людини – це те, з чим ми стикаємося найбільш часто у повсякденному житті).

Наведемо деякі «вправи для витончення матерії людського розуму» О. В. Асауляк [Асауляк, 1995].

1. Що є важливішим: момент істини чи істина моменту?
2. Що необхідно вивчати: абсурд логіки чи логіку абсурду?
3. Що губить цивілізацію: ентропія форми чи форма ентропії?
4. Що є страшнішим: початок кінця чи кінець початку?
5. Що є вищим: світло знання чи знання світла?
6. Що посилає Бог: шлях очищення чи очищення шляху?
7. Що є сильнішим: межа терпіння чи терпіння межі?
8. Що є більш глобальним: хаос буття чи буття хаосу?
9. Що є більш обманливим: каприз вдачі чи вдача капризу?
10. Що є більш конкретним: синтез абстракції чи абстракція синтезу?
11. Що вирішує суперечку: причина протиріч чи протиріччя причин?
12. Що було спочатку: розум безмежності чи безмежність розуму?

13. Що вічне: книга мудрості чи мудрість книги?
14. Що є більш важким: вічність миттєвості чи миттєвість вічності?
15. Що є неможливим: абсолют неосвіченості чи неосвіченість вічності?
16. Що рідше зустрічається: феномен геніальності чи геніальність феномену?
17. Що неможливо знищити: молитву духу чи дух молитви?
18. Що створює причину: вбивство помислу чи помисел вбивства?
19. Що є даністю: час прискорення чи прискорення часу?
20. Що залежить від праці: скарб мовчання чи мовчання скарбу?
21. У чому смисл спасіння: у нескінченності розп'яття чи розп'ятті нескінченності?
22. Що дається згори: звучання симфонії чи симфонія звучання?
23. Що є глибшим: торжество справедливості чи справедливість торжества?
24. Що може бути пізнаним: очевидність підтвердження чи підтвердження очевидності?
25. Що було раніше: совість Закону чи Закон совісті?

Важливість використання коанів і притч впливає з того, що коани покликані формувати парадоксальне мислення, а притчі розвивають здатність до узагальнення. Як зазначає А. К. Сухотін, висновок про плідність узагальнень підтверджується результатами спеціальних тестів, проведених психологами та теоретично обґрунтованих ще академіком О. М. Колмогоровим: встановлено, що учні впевнено вирішують завдання, що пред'являються в узагальнених структурах, ніж коли цей зміст задано в конкретних формах [Сухотін, 1978, с. 161]. При цьому дані узагальнені структури характеризуються певним зарядом парадоксальності та нечіткості, оскільки виступають поняттєво ізоморфними «лекалами» для величезної кількості категорій та понять.

При цьому ці узагальнені структури характеризуються певним філософським «зарядом» парадоксальності і нечіткості,

оскільки виступають ізоморфними «лекалами» для величезної кількості категорій і понять. Цей висновок знаходить підтвердження і в дослідженнях О. В. Третьяка, директора Інституту високих технологій (Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка), експерименти якого засвідчують, що учні і студенти краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, що мають «нечіткі семантичні контури», що дозволяє об'єднувати їх в цілісні смислові конгломерати, встановлювати логічні зв'язки між концептуально далекими один від одного реаліями, теоретичними об'єктами, що відповідає творчому – нечіткому, діалектичному, багатозначному, метафоричному, багатовимірному, нелінійному – способу пізнання і освоєння світу. Це, у свою чергу, актуалізує розробку системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері.

Висновки

Педагогічна парадоксологія постає потужним психолого-педагогічним ресурсом формування ноосферної свідомості в учасників освітнього процесу, яка корелює з ноосферою як психоемоційною, ментально-психічною, нервово-біологічною інтеграцією всіх членів *Homo sapiens* і «живої речовини» нашої планети у неподільне ціле.

Парадокс у сфері педагогічної парадоксології постає як ефективним інструментом, так і метою освітнього процесу. При цьому, парадокс є не тільки ментально-емоційною сутністю, але й психофізіологічним феноменом [Свядош, 1982, с. 11–13] – нейтральним «нульовим», гармонійним, медитативним психічним станом, для досягнення якого людині слід вольовим зусиллям змінити модальність полярних психофізіологічних режимів, увійти до «третього» проміжного медитативного стану. Так, перебуваючи в стані медитативної релаксації на тлі активного пильного очікування збудливого стимулу (медитативні практики передбачають у цьому момент підтримки стану подиву, очікування, тобто, – пильного духу [Каптен, 1993]), ми немов би «повисаємо в повітрі», тобто виходимо зі стану

гальмування, але не входимо у стан збудження, фіксуємо «нульовий» гармонійний психічний стан.

На рівні педагогічної технології цей фазовий психічний стан реалізується як у «методі вибуху» А. С. Макаренка, так і в техніці мікротрансу, які використовують нейтральний фазовий стан психіки. Техніка мікротрансу передбачає ініціацію перехідного нейтрального фазового стану за допомогою зсуву психо-емоційних станів учасників освітнього процесу на основі зміни фокусу їхньої уваги, внаслідок чого створюється нейтральний стан, у просторі якого використовується сугестія, що має педагогічний зміст.

Наведена техніка у більш «екстремальному» режимі використовується в «методі вибуху» А. С. Макаренка, який виявив та використав явище «вибухового» перепрофілювання психічних станів своїх вихованців у момент специфічного педагогічного впливу [Макаренко, 1955].

Педагогічний «метод вибуху» не слід плутати з сугестопедичними, гіпнотичними техніками, оскільки в «методі вибуху» використовується нейтрально-нульовий міжпівкульний стан, у той час як гіпно-, сугестопедичні техніки виявляють активізацію правопівкульного пасивного емоційно-подібного несвідомого стану, що передбачає припинення активності лівої півкулі (ліва півкуля організує вольове зусилля [Немчин, 1983, с. 78–80] та забезпечує контроль свідомості над поведінкою людини). Є дані, згідно з якими в стані гіпнотичного трансу функціонально активна переважно права півкуля головного мозку людини [Каструбін, 1995].

Таким чином, у парадоксальному – проміжному нульовому, нейтральному психічному стані людина відкрита впливу зовнішнього світу, що виявляє так звані сензитивні фази, в яких організм реагує на особливі сигнали зовнішнього середовища, що є певними програматорами сценарію її подальшої поведінки. Одна з найпотужніших сензитивних фаз реалізується в момент народження живих організмів, коли організм формує *імпринтинг* – закріплює як безумовно позитивний той чи інший сигнал зовнішнього середовища.

У цілому, досягнення нульового нейтрального стану можливе в медитативному проміжному між сном і бадьорістю

стані, що сполучає функції правої (перша сигнальна система, мимовільні процеси нервової системи) та лівої (друга сигнальна система, довільні процеси нервової системи) півкулі, коли, як засвідчують енцефалографічні дослідження, функції півкуль синхронізуються [Murphy, Dobovan, 1985; David-Orme-Johnson, 1977].

Зануритися в парадоксальний медитативний нульовий стан (який постає метою як освітнього процесу, так і життя людини у цілому, він також є і найбільш ефективним засобом освіти) можна:

1) зі стану бадьорості у процесі медитації (що передбачає перебування людини у проміжному між сном та бадьорістю стані),

2) у процесі творчої/пошукової активності, що активізує «нульові стани» в результаті поєднання емоційно-образного та абстрактно-логічного способів сприйняття/пізнання світу, а також в результаті поєднання будь-яких протилежних психоемоційних станів (страху та гніву, впевненості та подиву, страждання та задоволення, збудження та гальмування та ін.), коли людина занурюється у сферу невизначеності, парадоксу, абсурду.

3) зі стану сну, коли у фазі швидкого сну (сну зі сновидіннями) під час активності правої «несвідомої» півкулі, залучається до роботи ліва «свідома» півкуля, що призводить до актуалізації усвідомленого сновидіння [Лаберж, 1996].

У цьому стані в одному індивіді поєднуються дві полярні стратегії відображення та освоєння дійсності – художня та мислительна. Тут людина постає гармонійною особистістю, що характеризується балансом протилежностей, а звідси – колосальної міццю, оскільки, як зазначає П. Вайнцвайг, гармонія як баланс протилежностей несе в собі величезне напруження, а тому і колосальну міць [Вайнцвайг, 1990, с. 35], коли для людини світ виявляється як однозначним, так і багатозначним, як таким, що сприймається чуттєво, так і таким, що сприймається ментальним чином, як єдиним, так і множинним, як абстрактним, так і конкретним, однаково реальним і нереальним/ілюзорним. Словом, тут світ сприймається та освоюється парадоксальним

чином у дусі творчого, просвітлено-евристичного світорозуміння.

На цьому принципі може базуватися феномен «резонансного навчання» [Острандер та ін., 2000, с. 198–203], який полягає в тому, що учнів класу поділяють на дві групи: А – ті, хто здатні навчатися швидко, і Б – ті, хто вчаться повільно. Учитель проводить урок за певною темою з групою А. Потім групи А і Б поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група А вже ознайомила. За цих умов група Б краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу. Отже, невідомо як, але знання, які засвоїла група А, якимось чином передаються (резонують) учням групи Б під час пояснення нової для них теми. У рамках резонансного навчання практикується і такий метод: матеріал пояснюють одному-двом кмітливим учням, а потім чекають 1-2 тижні, поки цей матеріал не «відфільтрується» через клас на рівні «ідей, які носяться у повітрі» (тобто обмін ідеями відбувається на невербальному, резонансному рівні). І потім, коли цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидко й ефективно.

На підставі деяких феноменів, вивчених науковцями, можна зробити висновок, що пам'ять природи побудована з «морфічних форм», коли одна форма голографічним чином описує/відображає решту інших. Так, чим більше людей розмовляє японською, тим повнішою є морфічна форма. Оскільки теорія Р. Шелдрейка є наукова, вона може бути перевірена. Приміром, дослідники мають нову колискову пісню, написану турецьким поетом на мотив старої. Потім людей, що не знають жодного слова турецькою, просять запам'ятати обидві пісні – і нову, і стару. З'ясувалося, що вони заучують стару колискову пісню, повторювану декількома поколіннями турків, значно краще, ніж нову, що ледь з'явилася. Виявилось, що цей же ефект справедливий для інших мов [Острандер та ін., 2000].

Суттєво, що теорія «морфічного резонансу» здатна враховувати і передачу навичок, набутих шляхом навчання. Наприклад, у дослідженнях, що проводилися в 1920-і рр. гарвардським психологом Вільямом Мак-Дугаллом, пацюків учили плавати в лабіринті. Через кілька поколінь пацюки

навчилися плавати в десять разів швидше, ніж пацюки першого покоління, що вказує на збереження цих придбаних навичок. Але ще більш інтригуючим моментом було те, що коли в інших країнах вирішили продовжити експерименти з плаваючими в лабіринті пацюками, виявилось, що піддослідні пацюки відразу почали з того рівня, якого тварини в дослідженнях Мак-Дугалла досягли лише через кілька поколінь. Відповідно до теорії «морфічного резонансу» пацюки Мак-Дугалла створили особливе поле, що послужило орієнтиром для інших подібних живих істот, дозволивши їм набагато швидше навчитися плавати [Шелдрейк, 2004]. Відтак, можна дійти висновку, що людині легше засвоїти те, що підтримується стійкою морфічною формою, використовуваною багатьма, ніж вивчити дещо відоме тільки деяким.

Все це дозволяє говорити про ноосферний феномен «планетарного інтелекту», оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосною і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства.

Наведене вище можна проілюструвати прикладом із книги Лайелла Уотсона «Життепотік: біологія несвідомого», де описується 30-літній науково-дослідний експеримент з дикими мавпами, проведений ученими на японському острові Косіма. Учені давали мавпам солодку картоплю (батат), розкидаючи його в пісок. Вісімнадцятирічна самка Імо вперше вимила батат у воді та навчила цьому інших мавп. Через кілька років число мавп, що мили батат на острові Косіма, досягло критичної маси, яку доктор Уотсон визначив умовно як 100 (експеримент так і називався: «сота мавпа»), і раптом усі мавпи острова одночасно почали мити батат без жодного зовнішнього спонукання. Крім того, на всіх прилеглих островах одночасно стали мити батат абсолютно всі мавпи. Учені вперше спостерігали дещо подібне й припустили, що має існувати певне поле, що охоплює всі острови, завдяки чому усі мавпи могли «спілкуватися».

У цілому, накопичена величезна кількість експериментальних фактів, що підтверджують існування інформаційного поля, чи планетарного інтелекту.

Отже, резонансне навчання залежить від перебування у стані відповідного резонансу, а настроювання на інформаційний потік тут подібний переключенню між різними станціями на радіоприймачі. Ця езотерична ідея розглядається Р. Шелдрейком з нової точки зору. Фемномен резонансного навчання знайшов втілення у практичному освітньому напрямі – «супернавчання», а також у педагогічній синергетиці [Вознюк, 2012], педагогічній системі М. П. Щетиніна [Щетинін, 1986] та ін.

Ці висновки знаходять відображення у сучасній вітчизняній педагогічній практиці, яка збагачує шляхи побудови нової інтегративної системи освіти. Як пише М.П. Лещенко, «коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття» [Лещенко, 2007].

Педагогічна парадоксологія базується на діалектиці трьох форм пізнання та освоєння світу людиною, за Ю. А. Урманцевим – чуттєвим (правопівкульовим), раціональним (лівопівкульовим) та медитативним (що поєднує пізнавальні стратегії півкуль головного мозку людини) [Урманцев, 1993], котрі, у свою чергу, відповідають як трьом типам етичних норм П. О. Сорокіна – ідеаціональним (надчуттєвим), чуттєвим та ідеалістичним (як синтезом двох останніх) [Сорокін, 1992], так і трьома шляхам пізнання, за Ф. Беконем, який писав про 1) «шлях павука» (здобуття істини із чистої свідомості), 2) «шлях мурахи» (вузький емпіризм, збір роз'єднаних фактів без їх концептуального узагальнення) та 3) «шлях бджоли» (синтез обох шляхів, здібностей досвіду та розуму, чуттєвого та раціонального) [Бекон, 1989]. Три зазначені стратегії пізнання у системі логіко-філософських досліджень співвідносяться з трьома типами знань – аналітичним (логічним), синтетичним (емпіричним) і інтуїтивним (апріорним), що корелюють з трьома типами логік:

1) логікою доведення – лінійний рух думки, який оперує індукцією (рух думки від одиничного до загального), дедукцією (рух думки від загального до одиничного) та втілюється у дискретно-цифровому типі комп'ютерів;

2) логікою визначення – континуальний рух думки, який користується традукцією (мислення за аналогією, коли засновки і висновок є однакового ступеня загальності, тобто це рух думки – від одиничного до одиничного, від загального до загального, від часткового до часткового) та втілюється у континуально-аналоговому типі комп'ютерів,

3) парадоксально-діалектичною, «нечіткою» логікою – цілісно-тоталлогічний рух думки, який оперує інсайтами (інтуїціями), що відповідає такій парадоксальній і фундаментальній людській властивості, як дипластія (здатності поєднувати в одному мислительному контексті протилежні й суперечливі феномени), яка постає головним механізмом людського мислення, котре оперує синтезом право- та лівопівкульового психічних механізмів. Відтак, парадоксальне мислення постає вищим – третім етапом онто- та філогенетичного розвитку людини, коли спостерігається поступове зростання асиметрії півкуль, рух від симетрії до асиметрії, найбільший вияв якої досягається у зрілому віці. Потім, при старінні, півкульова асиметрія поступово нівелюється [Психологічний словник, 1983, с. 23].

Таким чином, можна вважати, що еволюція людини як в онто-, так і філогенезі проходить від її інстинктивно-підсвідомого правопівкульового до особистісно-свідомого лівопівкульового аспекту, а від нього – до синтезу цих протилежних стратегій пізнання та освоєння світу людиною.

На рівні матерії цей рух реалізується у вигляді розвитку Всесвіту від його польового (потенційно-ймовірнісного) до речовинного (актуально-дійсного) аспекту, від мікросвіту до макросвіту, а від нього до їх синтезу, який втілюється в феномені ноосфери, де фізичне та психічне інтегруються.

Література.

1. Андреев И. Л. Происхождение человека и общества. Москва : Мысль, 1988. 415 с.

2. Аронов Р. А. Квантовый парадокс Зенона // Природа. 1992. № 12. С. 65–77.
3. Аронов Р. А. К проблеме вездесущности сознания // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 182–186.
4. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер. с англ. Москва : Аспект Пресс, 1998. 517 с.
5. Асауляк О. Книга огней. Катарсис. Экстазис. Винница-Сыктывкар: Виктория, 1995. 627 с.
6. Бердяев Н. А. Самопознание. Москва : Дзв, 1990. 336 с.
7. Библер В. С. Мышление как творчество. Москва : Политиздат, 1975. 399 с.
8. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. Москва : Медицина, 1988. 288 с.
9. Бруксон М. Г. К вопросу о взаимодействии монокулярных функций // Ученые записки ЛГУ. Психология. 1953. № 147. С. 158–168.
10. Бэкон Ф. Новый органон / Пер. с латин. и англ., 1989. 315 с.
11. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. Москва : Прогресс, 1990. 192 с.
12. Вознюк А. В. О трансцендентальной природе человеческого «Я» как целостности // Totallogy-XXI (сьомий випуск). Постнекласичні дослідження. Київ: ЦГО НАН України. 2002. С. 233–252.
13. Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань. Житомир : Рута-Волинь, 2005. 388 с.
14. Вознюк А. В. Педагогическая синергетика : монография. Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. 812 с.
15. Вознюк А. В. Компенсирующий феномен познания как фундаментальный гносеологический постулат : монография. Житомир : Koob publications, 2018. 128 с.
16. Вознюк А. В. Философские аспекты теории критических явлений. Житомир : Koob publications, 2021. 192 с.
17. Гегель Г. Сочинения. Москва : Изд. АН СССР, 1932–1958. Т. 4.
18. Гегель Г. Энциклопедия философских наук в 3-х т. Москва : Мысль, 1971–1974. Т. 2.

19. Голицын Г. А., Петров В. М. Гармония и алгебра живого. Москва : Знание, 1990. 128 с.
20. Гончаренко С. У. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. 2004. № 12 (125). С. 3.
21. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи : Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький, 2009. С. 27–30.
22. Гроф С. За пределами мозга / Пер.с англ. 2-у изд. Москва : Изд-во Трансперсонального Института, 1993. 504 с.
23. Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период. Ленинград : Изд. ЛГУ, 1990. 279 с.
24. Дорфман Л. Я., Ковалева Г. В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологи. 1999. № 2. С. 101–106.
25. Дубров А. П. Когнитивная психофизика : Основы. 2-е изд., исп. и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 301 с.
26. Дюмулен Г. История дзен-буддизма. Индия и Китай. Санкт-Петербург : Орис, 1994. 337 с.
27. Ефимов Ю. И. Философские проблемы теории антропосоциогенеза. Ленинград : Изд. ЛГУ, 1981. 192 с.
28. Ефремов И. А. Лезвие бритвы. Москва : Правда, 1986. 672 с.
29. Иваницкий А. М. Главная загадка природы: как на основе работы мозга возникают субъективные переживания // Психологический журнал. 1999. № 3. Том 20. С. 93–104.
30. Иваницкий А. М. Синтез информации в ключевых отделах коры как основа субъективных переживаний // Журнал высшей нервной деятельности. 1997. Т. 47. Вып. 2. С. 209–225.
31. Иваницкий Г. Р. Стратегия научного поиска и исследование автоволновых процессов в распределенных средах // Природа научного открытия. Философско-методологический анализ. Москва, 1986. С. 69–83.
32. Ильенков Э. В. Что же такое личность? // С чего начинается личность. Москва : Педагогика, 1979. С. 183–237.
33. Казначеев В. П., Спиринов Е. А. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования. Новосибирск : Наука, 1991. 304 с.

34. Капра Ф. Дао физики. Санкт-Петербург : Орис, 1994. 304 с.
35. Каптен Ю. Л. Основы медитации. Самара : Индекс, 1993. 380 с.
36. Кармин А. С. Познание бесконечного. Москва : Мысль, 1981. 229 с.
37. Карнап Р. Значение и необходимость. Москва : Ин. лит., 1959. 398 с.
38. Карташев В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. Москва : Прогресс- Академия, 1995. 325 с.
39. Каструбин Э. М. Трансовые состояния и «поле смысла». Москва : КСП, 1995. 215 с.
40. Кацуки С. Практика дзен. Железная Флейта. 100 коанов дзена. Киев : Рефл-бук, 1993. 336 с.
41. Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. Москва : Путь, 1994. 384 с.
42. Козырев Н. А. Избранные труды. Ленинград : Изд. ЛГУ, 1994. 445 с.
43. Крымский С. Б. Культурные архетипы, или «знание до познания» // Природа. 1991. № 11. С. 70–75.
44. Лаберж С. Осознанное сновидение. Практика осознанного сновидения. Киев : София, 1996. 288 с.
45. Лаврентьев М. М., Еганова Е. А., Луцет М. К., Фоминых С. Ф. О реакции вещества на внешний необратимый процесс. Докл. АН СССР. Т. 317. 1991. № 3. С. 635–639.
46. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев : Вища школа, 1981. 392 с.
47. Лещенко М. П. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. № 9. 2007. С. 42.
48. Лосев А. Ф. Типы отрицания // Диалектика отрицания отрицания. Москва : Политиздат, 1983. С. 149–170.
49. Лупичев Н. Л. Гомеопатия и энергоинформатика. Москва : ТОО РИФ «Рой», 1994. 144 с.
50. Лупичев Н. Л. Электропунктурная диагностика, гомеотерапия и феномен дальнего действия. Москва : Ириус, 1990. 124 с.

51. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Москва : Изд. МГУ, 1974. 258 с.
52. Магнитов С. Н. Бинарная амбивалентность как кризис мирового дуализма // «Академия Тринитаризма», Москва, Эл. № 77-6567, публ.24278, 15.02.2018
53. Макаренко А. С. Про «вибух» // Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. Т. 7. Київ : Рад. шк., 1955. С. 348–350.
54. Марков М. А. О природе материи. Москва : Наука, 1976. 216 с.
55. Морозов Л. Л. Поможет ли физика понять, как возникла жизнь // Природа, № 12, 1984. С. 38–48.
56. Муляв В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз). Житомир, 1997. 190 с.
57. Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. Тарту, 1966. Т. 56. С. 431–433.
58. Немчин Е. А. Состояния нервно-психического напряжения. Ленинград : Изд. ЛГУ, 1983. 167 с.
59. Обухов Я. Л. Символдрама и современный психоанализ. Сборник статей. Харьков : Регион-инфор, 1999. 252 с.
60. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Москва : Тривола, 1995. 357 с.
61. Основы космической биологии и медицины (Совм. сов.-ам. изд. в 3-х т., 4 кн.) / Под ред. О. Г. Газенко, М. Кальвина. Москва, 1975. Т. 2, кн. 2. С. 243–267.
62. Острандер Ш., Шрёдер Л., Острандер Н. Суперобучение. Минск : ООО «Попурри», 2000. 528 с.
63. Петров М. К. Самосознание и научное творчество. Ростов-на-Дону : Изд. РГУ, 1992. 220 с.
64. Пригожин И. Р. От существующего к возникающему : Время и комплексность в физических науках. Москва : Наука, 1985. 327 с.
65. Противоположности и парадоксы (Методологический анализ). Москва : Канон+ РООИ Реабилитация, 2008. 432 с.
66. Психологический словарь. Москва : Педагогика, 1983. 448 с.

67. Развитие личности ребенка : Пер. с англ. / Общ. ред. А. М. Фонарева. Москва : Прогресс, 1987. 272 с.
68. Ротенберг В. С., Коростелева И. С. Методологические подходы к психофизиологическому исследованию эмоционального напряжения // Человек в системе наук. Москва : Наука, 1989. С. 234–242.
69. Рычков Ю. Г. История как фактор генетического развития народонаселения // Человек в системе наук. Москва : Наука, 1989. С. 164–171.
70. Свядош А. М. Неврозы. Москва : Медицина, 1982. 368 с.
71. Семенов А. М., Лазаревский С. В. Філософська антропологія: гіпердинамічні системи моделювання антропної реальності // Людина і космос. Збірник наукових праць. Київ : МАУП, 1999. С. 52–55.
72. Семенов Н. Н. О некоторых проблемах химической кинетики и реакционной способности. Москва : Изд-во. АН СССР, 1954. 350 с.
73. Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. Москва : Политиздат, 1992. 543 с.
74. Спрингер С., Дейч Т. Левый мозг, правый мозг. Москва : Мир, 1983. 256 с.
75. Торчинов Е. А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты // Психологические аспекты буддизма. Новосибирск : Наука, 1986. С. 47–69.
76. Украинцев Б. С. Самоуправляемые системы и причинность. Москва : Мысль, 1972. 383 с.
77. Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. 1993. № 4. С. 89–105.
78. Фомин Ю. А. Реальность невероятного. Москва : Наука, 1990. 208 с.
79. Френкель А., Бар-Хиллел И. Основания теории множество / Пер. с англ. Москва : Мир, 1966. 556 с.
80. Хемфрейс К. Концентрация и медитация. Киев, 1994. 288 с.
81. Церетели С. Б. Диалектическая логика. Тбилиси: Мецниереба, 1971. 468 с.

82. Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. Харьков : Вища школа, 1981. 176 с.
83. Цехмистро И. З. Холистическая философия науки : Учебное пособие. Сумы : Изд. «Университетская книга», 2002. 364 с.
84. Чалдини Р. Психология влияния. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 272 с.
85. Шелдрейк Р. Семь экспериментов, которые изменяют мир : Самоучитель передовой науки / Пер. англ. А. Ростовцева. Москва : ООО Издательский дом «София», 2004. 432 с.
86. Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога. Москва : Педагогика, 1986. 176 с.
87. Энциклопедия мистицизма. Санкт-Петербург : Литера, 1996. 479 с.
88. Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. Москва : Тайдекс Ко, 2002. 376 с.
89. Эфроимсон В. П. Гениальность и генетика. Москва : Русский мир, 1998. 544 с.
90. Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. Москва : Тайдекс Ко, 2003. 240 с.
91. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. Москва : Тайдекс Ко, 2004. 304 с.
92. Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. Москва : Мысль, 1976. 247 с.
93. Юдакин А. П. Развитие структуры предложения в связи с развитием структуры мысли. Москва : Наука, 1984. 198 с.
94. Юнг К. Г. Архетип и символ / Сост. и вступит. ст. А. М. Руткевича. Москва, 1991. 304 с.
95. Юнг Карл Густав. Синхрония. Рефл Бук, Ваклер, 2003. 320 с.
96. Amabilee T. M., Collins M. A. Creative // Manstead A. S. R., Hewstone M. (eds.) The Blachwell Encyclopedia of Social Psychology. Oxford: Blackwell Publ., 1996. P. 142–144.
97. Bohm D. Wholeness and the Implicate order. London: Routledge & Kegal Paul, 1980. 220 p.
98. Czikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discover and invention. N. Y.: Harper Perennial, 1997. 340 p.

99. Eysenck H.J. Genius. The natural history of creativity. Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. 478 p.

100. Kanzhen Jiang, 1981 The method to change organism's heredity's and the device to transmit iological information. Soviet Union Patent № 1828665; <http://re-tech.narod.ru/homo/gen/chkanchn.htm>

101. McCord, Joan Geoffrey Sayre-McCord, ed. Crime and Family : selected essays of Joan McCord. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2007.

102. Murphy M., Dobovan S.. Contemporary meditation research. San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. P. 34–40.

103. Orme-Johnson David and John Farrow (eds. Scientific Research on the Transcendental Meditation Program. N. Y.: MLU Press, 1977. P. 187–207.

104. Young A. The Reflexive Universe: Evolution of Consciousness. N. Y.: Delacorte Press, 1976. 200 p.

1.4. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ШЛЯХУ УКРАЇНИ: НООСФЕРНИЙ ПІДХІД

А. П. Самодрин

Зараз до явищ життя можна підходити із задатком успіху тільки емпірично, не рахуючись із гіпотезами, тільки такий підхід відкриває нові риси, новий принцип або аксіому в науку.

В.І. Вернадський, 1921 р.

Ми переживаємо не кризу, яка хвилює слабкі душі, а найвеличніший перелом наукової думки людства, що відбувається лише раз у тисячоліття, переживаємо наукові досягнення, яких не бачила низка поколінь наших предків.

В.І. Вернадський, 1931 р.

1. З природознавства відомо, що біосфера – область земної кори, задіяна всілякими трансформаторами, які перетворюють космічні випромінювання в діючу земну енергію. Особистість людини – один із таких трансформаторів, що нині перебуває на етапі зростаючої ноосфери і своїм розумом змушує процеси перетворення надбань фундаментальної науки та інноваційних інтелектуальних технологій у вирішальний фактор еволюції, будуючи **нову цивілізацію**.

Завершується доля низки планетарних **цивілізацій присвоєння** і народжується доба історії, де головну роль будуть відігравати якості людини, спрямовані в майбутнє **як проекти**. Тож, нову цивілізацію можна по праву назвати **цивілізацією проєктування гуманітарної освіти**.

У зв'язку з цим у ХХІ столітті педагогіка все більше буде набувати ознак біоенергоінформаційного середовища для пророщування мультикультури ноосферного суспільства в напрямі монокультури Світу на засадах підтримки **персоніфікованої творчої еволюції**.

Суспільство до стану «цивілізація» переносить ідея, забезпечена освітою. Ідея взагалі не суб'єктивна, але і не

об'єктивна, вона **проективна**, – за М. Ф. Федоровим. Ідея Світу є складеною з окремих ідей, які різночинною філософською думкою обґрунтовуються по різному і освітою сьогодні в різних інституціях **охоплюються по різному**.

При аналізі освітніх мет на початку ХХІ століття виникає відчуття, що ми втрачаємо країну як народ, що забув власну державність, але хочеться вірити, що ми будуємо Україну як Світ у собі і Все-Світ як гармонія – попереду.

Освіта поширюється як різновид енергії для всіх як певна модель-ідея, проте сприймається вона кожним індивідом окремішньо – індивідуально. Вчитель – найвища посада на Землі, він є найважливішим явищем у школі й історичним покликом долі – дозволяє правильно розпочати осмислювати власне життя і при цьому вселяє надію... Для більшого ефекту освіченості нині потрібні такі освітні інституції і механізми в них, які б за найменших зусиль тих, хто розробляють і доставляють тексти, надавали відповідної освіти її здобувачам випереджально. Саме за таких умов індивідуальна освіта набуватиме ознак профільної освіти – яка, діючи як процес, буде найбільш вдалою і найбільш здатною до формування необхідних для продуктивної практичної діяльності людини структур, методів і процедур свідомості і мислення в інтересах глобального суспільства – для його праці. Профільність особистості – сплав оптимального і продуктивно-резонансного в ноосфері біосфери, що втілюється індивідуально, а реалізується як колективно-розподілена праця. Профільна діяльність людини, як певна її структура (з певною траєкторією), є розв'язком системи «особистість» й у великій мірі визначає умову стійкості системи «людина – природа» в процесі життя.

Планета Земля посередництвом природовідповідної профільно зорієнтованої освіти в складі культурного людства поступово перетворюється на ікону Космосу. Яким буде цей лік, залежатиме від усіх нас і кожного на Землі, та особливо від розвиненої в нас і поселеної в особистість наукової думки, від нашої здатності усвідомити свій час і відповідно діяти.

Здатність всепланетної свідомості віднайти дорогу до істини, збудованої законами природи, у великій мірі залежить насамперед від просвітленості «робочої оптики» – педагогічної освіти, її спрямованості до ізоморфності продуктивності освітніх

променів з огляду на найдальшу проектну перспективу, здатності педагогічної методології своєчасно задавати дискусію в царині науки і віри для проектування каналу освіти в напрямі траєкторії життя кожного індивіду і всіх разом – землян-народів.

Настав час ідею Світу вибудувати на основі **теорії біосфери**, створюючи в біосферних регіонах систему освіти за принципом біоенергоінформаційних генераторів, а освітню стратегію відображати на засадах ще не до кінця сформульованої змістовно **теорії ноосфери**. Тож, попереду з переосмисленням власного **Я** настане низка переустановок, пов'язаних з переосмисленням стану та ролі сім'ї, розвитку родових відносин, ставлення до свого краю (біосферного регіону), народу, нації, держави і т. д. До палітри методів педагогіки сьогодні прилучається **метод середовищного супроводу особистості**, який по новому просякає й зрушує всі інші до цього відомі методи реалізації змісту освіти, вимагаючи нові організаційні форми й форми організації навчання і виховання, нові способи і засоби педагогічної діяльності, нові прийоми – прокладає шлях до нових закономірностей в розвитку освіти... А значить до нової педагогіки й до її складових.

Наш виклад становить емпіричне узагальнення, є концептуальною спробою крізь призму особистості В. І. Вернадського і його бачення ноосфери помітити окремі значимі, як на нас, орієнтири щодо удосконалення освітніх механізмів формування особистісного потенціалу українця для успішності ефективних зрушень системи освіти і науки в напрямі ноосфери.

2. Виходячи з учення В. І. Вернадського про біосферу і ноосферу, час, у який нам доводиться існувати, наукою про життя та освіту людства має бути однозначно встановлений в усіх смислах прояву педагогічної реальності як ноосфера.

Час є самим життям, якщо не брати до уваги його зміст. Майже без змін цей вираз може бути застосований до наукової реальності. Ноосфера, ця безтілесна організація мислі в умовах слабкості зв'язків фундаментальної і прикладної науки ще ховається від нас, освітян. Інстинкти людей ще активно управляють життям, але мудрість, яка з'являється як даність

життя за участю Людини, все більше набуває ознак **наукового достоїнства** через **синтез** раціонального та ірраціонального для відкриття ноосфери в біосфері, як речі в собі, для кожного відповідального (за майбутнє) вченого... Настає доба ноосферного гуманізму сходами індивідуальної етики до естетики міри – ноосферна людина стає мірою всіх речей, а речі-процеси всюдно мають зрощувати раціогуманізм як нову мораль.

Життя ж є всім тим, що може бути вимірним (емпіричним рівнем науки, за В. І. Вернадським). Витоки його описання ми помічаємо як послання давнини в історичних артефактах, що говорить про синтетичний характер інформації як про життя минуле, що своєю культурою досягло горизонту нашого світогляду. Тож, і наша діяльність опиниться в майбутньому настільки, наскільки буде розвинута наша філософія, наука і освіта діяти проєктивно й доцільно-зважено.

Лише наукою ми можемо відрізнити суще від буття, біосферу реальну від тієї, що була. Освітня наука в силу інерції її суб'єктів мислення може запізнюватися з супроводом людини навіть не на покоління – на століття! Проблемою освіти виступає як її фундаменталізація, так і нагальність запровадження науки в освітню сферу. Людину навчаємо користуватися цивілізацією, проте мало навчили помічати Цивілізацію як Життя і Свідомість як Культуру буття.

Розвиток ноосфери відбуватиметься далі прискорено з несподіваними змінами в самій людині (в її нервовій організації) та особливо в її свідомості, що, прагнучи інновацій, супроводжуватиметься багаторазовим поверненням думки назад – сумнівами і розчаруваннями. Хто – до Платона, хто – до Адама, а хто – до Перуанських геопетрогліфів...

На наш розсуд, відповіді на ключові питання Життя криються в роз'єднанні наукових зусиль і в «розтекстах» наукової думки на планеті, в зневірі в розум планети об'єднатися ідеєю ноосфери, нарешті – в нерішучості утворення колективної наукової думки діяти в напрямі ноосфери: встановлення виробничого наукового потенціалу, розробка дорожньої карти досліджень щодо побудови генеруючих систем творчої енергії, розробка соціальних систем для застосування «людей-

зверхсистем» над існуючими кризовими реаліями, пов'язаними з психологічним шлейфом затухаючих цивілізацій присвоєння.

Разом із завданням Європі бути лідером з природознавства (Лісабонська угода 2001 року – передбачила «єдиний науковий простір») доцільно ініціювати «єдиний навчально-освітній простір» гуманітарної освіти з виробництвом ціннісно-смыслових елементів ноосфери у *педагогічних системах біосферних регіонів* (мікрорегіони, регіони, макрорегіони і далі...) із запобіганням інформаційних вірусів, інформаційних епідемій і пандемій, для зрощування продукту – **мудрості планети**. Це не метафора – **а певна енергоінформаційна категорія – маяк для особистості, що розвивається.**

Мудрість людська – відповідає певному проміжку життя – в межах 75 років. **Це – неконвертована наука індивіду.** Конвертором й інтегратором її має стати система освіти, що сортаментно селекціонує кооперацію свідомості в соціальний вимір духу біосфери. Для чого?

Висловимось в дусі міркувань В. І. Вернадського – **в науці немає ні елліна, ні іудея, а є нескінченне пізнання Вищого Розуму розумом земним, як активним помислом ноосфери.**

Тож, змогою народу, що невпинно навчається, слід вибудовувати ноосферну науку і культуру всеціло. **Наука** як універсальна мова історії людини і біосфери виступає **психокосмофізикою** ноосферної доби.

Тож на часі, як освітній проєкт – **ноосферно освічена інтегральна особистість.**

3. Завданням педагогіки стає з стану мало(не)визначеності виховувати *людину істинну* – синхронну біосфері, хронотоп якої повинен мати більш високий ступінь звільнення внутрішньої енергії для більш **ефективної участі в геологічних процесах, ніж було до цього – ноосферний.**

Це твердження становить **робочу гіпотезу нашого викладу.**

Отже, нині і надалі **ефективна діяльність** людини повинна кореспондувати насамперед з **ноосферною продуктивністю** для зростання коефіцієнта корисної дії особистості, коефіцієнта корисної дії суспільства, для виникнення нових (науково ноосферно спрямованих, спроектованих) соціальних об'єднань в

колективній праці планети, де активно діятиме **учіння дорослих і юні**.

Тому, в подальшому потрібен буде реальний **вчитель дорослих і юні як експерт і дешифратор ідей, нова педагогічна культура**.

Час ноосфери змушує чисто біологічний відбір протиставити науково-раціональному. **Раціональний сортиг** людини наукою розпочато ще в XIX столітті і тим самим активізовано штучні бар'єри, що зрушило по особливому розвитку ойкумени в напрямі домінування **позичкового відсотку над енергетикою планети** з порушенням законів збереження енергії, принципу трофізму природи тощо. В результаті спрацювали інстинкти ще більше – багаті стали багатшими, бідні – біднішими, наука й освіта не пом'якшили соціальні струси, і маємо **криваве XX століття**: дві світові війни й низка локальних, гібридних конфліктів і війн...

Якщо видиме і відчуте людиною розумною складає не більше 4% від загальної кількості космічного середовища, а решта – Темна матерія і темна енергія, то вся робота Думки – попереду.

Гіпотетично, саме ці 4% космосу, куди проник розум людини, і є «другою природою Шеллінга», яка проявляє Розум і водночас його боготворить і архіває в Людині. А людина виступає фашиною – м'якою силою, що пов'язує Все у Світ своїм Я – як ідеєю буття.

Стрімкі зміни у соціальній палітрі XIX–XX століть призвели до антиномічного в політиці і соціології, семіотично сплутаного симбіозу дій, інстинктів і уяв, коли, так звані, «слуги народу» демократично без належної компетентності правлять спеціалістами-професіоналами. При цьому розвиток творчого **ego** не переходить до стану творчого **co-ego**; наука залишатиметься служницею у слуг доти, поки сама не згодиться для пілотування біосфери.

Наука в складі освіти – об'єктивна реальність. Спрямована на сучасну освіту, сучасна наука помічає, що існуюча система освіти замало здійснює функцію виховання того типу світогляду, що дозволить вирішити глобальні проблеми людства, тобто, по суті – не встигає за часом; реально діюча система освіти постійно

нівелює інтереси й цінності людей нашого завтра – знання, розуміння, вміння, переконання, відповідальність. Однією з найважливіших складових *ноосферної парадигми освіти* є випереджальна функція розвитку системи освіти в сучасному суспільстві, але діє вона спорадично.

Процес гуманізації та гуманітаризації освіти є основним напрямком і змістом реформування системи освіти України. Проте ноосфера – не поле спокою розуму, це – поле бою. На ньому є і наші спільники, і вороги, часто замасковані під друзів-науковців. Саме від них і їх «авторитетності» слід чекати на дезорієнтації, що проникають по офіційним і неофіційним каналам освіти і самоосвіти. Дезорієнтації можуть бути нівельовані або подолані за допомогою впровадження освітніх систем сучасного рівня, де вирішальна роль відводиться освітньому експерту, науковому дидакту – **сучасному** вчителю.

Сподіваємося!, Національна академія наук України, яка утворена 27.11.1918 року, і в якій наука діє з благословення фундатора і її першого президента В. І. Вернадського, ставатиме синтезатором точок росту освіти, науки й економіки, організатором пізнавальної культури нашого часу (синтез релігії, освіти і науки), рушійною силою ідей (проектів) і смислів ноосферної доби (логістика інформації) в змісті освіти, інтегратором академічних зусиль на шляху цефалізації біосфери (розвиток і взаємодія центрів проривного мислення – поміж собою і сферами застосування), домінантою становлення продуктивного потенціалу ноосфери в складі системи управління держави з допомогою проектів розбудови етнокультурних кластерів регіонів біосфери України (субрегіонів) на засадах свободи творчості особистості. Важливо, щоб питання **координації** зусиль науковців України в рамках мережі державних академій-дочок і громадських академій наук стояло неперервно в полі зору НАН України і МОН України.

Творча особистість – стратегічний ресурс освіти і науки України.

У 1923 році В. І. Вернадським було по суті сформульовано **фізичний принцип культури**: явища життя взагалі, а культурного людства зокрема, пов'язані зі збільшенням звільненої, здатної до виконання роботи світової енергії, чого

ми не помічаємо в жодному іншому природному явищі, окрім можливо радіоактивності, або ж ще не доведених космічних процесів в зорях і, можливо, неіснуючому світовому ефірі [52].

У більшості ж, ми не будуємо ноосферу як організацію самоорганізації, а очікуємо, як манну. І в цей же період замість ноосфери виростає *некросфера* (термін – за В. П. Казначеевим)

4. Ноосферу слід плекати проєктивно науковим розвитком проєктивної освіти і, водночас усвідомлювати, ноосфера в цей же момент зрощує «світовий хронотоп» – людину ноосфери ізоморфно в **регіонах біосфери** як у клітинах-стільниках, де ситуативно виникла умова **бієктивного** (квазіповного) зчитування інформації соціальним сканером за участі освіти з образів лакун ойкумени, на відміну від ін'єктивного зчитування (часткового), для проєктування і продукування життя – відображена відома проблема симетрії в системі «людина-природа», становить сутність резонансної педагогіки.

Регіон біосфери розуміємо як відносно стійке в розвитку територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване у функціональну структуру космобіотизованого геопростору (за О. П. Ковальовим).

З 1992 року ми досліджуємо **Кременчуцький біосферний регіон** – південно-західна країна Полтавщини, сусідить із Дніпропетровською, Кіровоградською, Черкаською областями. Центр регіону – складають три міста: Кременчук, Горішні Плавні, Світловодськ; периферія регіону – 6 аграрних районів (Кременчуцький, Світловодський, Онуфріївський, Кобеляцький (частково), Глобинський (частково), Козельщинський (частково)). Саме з цього ядра **Центрального Подніпров'я** можливим є освітнє проєктування біосферних регіонів часу Ноосфери – без чого ноосферний розвиток у складі біоетногенезу по суті стане хибою.

Ситуація в Україні 2014-2022 рр. проявила морфологію духу країни як біосферні макрорегіони – Західний, Центральний, Східний, Приморський, тенденції регіоналізації теоретично спостерігали і раніше. Центральне Подніпров'я з країнами –

особлива територія Євразійського континенту, де поселення протокультурної людини сягають 40-тисячної давнини років, навколо цієї території спостерігається обертання народів за останні 24 тис. років, які належать до індоєвропейської мовної групи (Велесова книга).

З 2001 році ми стали активно говорити про це – провели на Кременчуччині більше 40 науково-практичних загалів, віднайшлося чимало спільників проєктування регіону. **Але реакція з боку влади поки що не достатня.**

5. Усвідомлюємо, все залежить від системи «Вчитель» і її педагогічної здатності супроводжувати Час (біосферного проєктування за участю освітнього ресурсу) – здатності до організації творчої розумової взаємодії «вчитель – учень» в умовах неперервного прискореного «перенацілення людини на ноосферні рівні» в умовах цифровізації.

Її компоненти:

1. Сукупність людей, які беруть участь в процесі учіння.
2. Накопичення суспільством знань – предмет учіння.
3. Множина семіотичних структур для кодування і накопичення інформації.
4. Сукупність людей, які роблять наукове знання доступним для вжитку. Компоненти управління:
 - а) сукупність «фільтрів» (програми, підручники, посібники);
 - б) способи досягнення мети – засоби, форми, методи педагогічного впливу;
 - в) педагоги, які виконують ряд специфічних функцій, основною з яких є управління педагогічним процесом.

Зовнішнім середовищем педагогічної системи є людське суспільство в цілому, регіонально структуроване (маємо на увазі біосферний регіон).

Таку систему «Вчитель» мусить зростити фундаментальна наука *a priori* під орудою НАН України як кристал-зародок.

Для її створення на щастя в Україні є критерій – постать Володимира Івановича Вернадського (1863-1945), який, як і Україна, заслуговує на те, щоб у селі Шишаки на місці літньої садиби Вернадських був відтворений його будинок і в ньому мусить запрацювати Народна лабораторія ноосфери його імені.

6. Орієнтація наук на світоглядні орієнтири

В. І. Вернадського – з одного боку та на його **постать**, як велику особистість – з іншого, становить нагальну проблему для сучасної науки і, особливо, – для сучасної **педагогічної науки і психології** – **вимагає спеціального діалогу НАН України і НАПН України при участі влади і освітян територіальних громад.**

Постать Вернадського у великій мірі стає маркером світогляду людини ноосферної доби і її культури, по особливому **актуалізується для України і Кременчуччини зокрема**, яка становить ядро Центрального Подніпров'я – в 1891-1892 рр. її активно вивчав В. І. Вернадський за дорученням свого вчителя В. В. Докучаєва. На честь В. І. Вернадського встановлено на Кременчуччині 4 пам'ятні знаки. Починаючи з 2001 року щорічно проводяться ті чи інші наукові конференції під його іменем. Тобто, початок зроблено.

7. Становий світоглядний орієнтир освіти України – розвиток ноосферної демократії у поєднанні з завданням зростання середньої тривалості життя в країні – 75 і більше років.

У свою чергу **стрижнем ноосферної демократії** є демократичний екологічний імператив – підпорядкування народовладдя екологічному мисленню як гуманістичній категорії. Демократія – **соціальний метод ноосферного суспільства**, мусить суспільно визріти й індивідуально дозріти, створюючи належну густину соціального часу – епоху ноосфери. Відмітимо, що **вік в межах 75 років** для окремого середньостатистичного розвиненого індивіду становить *пiк розвитку мудрості особистості* (наші узагальнення 2006 року).

Тому поважний або третій вік має бути розглянутий в складі освіти дорослих по особливому. Він є той, *що діє як джерело вторинних освітніх хвиль та інтегрує інтелект до стану ноосферної культури мудрості планети.*

Індикатором (критерієм) становлення етнокультурного ноосферного синтезу назвемо досяжність етносом певної середньостатистичної для етнокультурного кластеру тривалості

життя – близько 75 років в середньому для чоловічого і жіночого населення разом в демократичний спосіб життя з проєкцією освіченості на біосферний регіон.

8. Нова або «ноосферна освітня парадигма», що покликана об'єднати в «єдине» українське населення ще не виробила *традицію ноосферної демократії регіонів як культуру через відсутність методу* – встановлення механізмів прямої демократії (є завданням для сучасної освіти). Через це в Україні, на наше переконання, в свідомості народу виникли: інтермісія, пауза, певна байдужість, викликані насамперед зміною орієнтирів розвитку, відносно яких запізнюється освіта.

Особливою науковою проблемою для ноосферної освіти стає соціальний інститут «сім'я», в яку людину вводитиме стан творчої еволюції особистості, яка наведе нові «ноосферні порядки» в душевному середовищі поселеннєвої культури в цілому і зокрема сімейні, родові, крайові (регіональні) – неодмінно в демократичний спосіб зміниться історично набутий кодекс норм і правил усередині соціуму для його збереження та подальшої гармонізації.

Українські **філософія, наука, освіта, релігія** разом поки що не домовилися інтегрувати власні субкультури в ноосферну культуру як потенціал посилення процесу цефалізації з утворенням ноосферної демократії. А це ставить завдання педагогічній науці **ставати ініціаторами такого синтезу ради єдності народів в нації.**

Відгомоном глобалізації з утворенням монокультури світу (термін В. І. Вернадського) стає біосферна регіоналізація етнокультурного розвитку в складі полікультурної міжрегіональної кооперації освіти і праці – протікає частково як етнокультурна кластеризація з утворенням ОТГ – об'єднаних територіальних громад. Попереду – формування територіальних округів або краще – земель... **Проте регіональний компонент змісту освіти в Україні запізнюється до розробки і втілення.** А він би зміг зняти напругу на межі, ставати розв'язком для крайових задач (розглянуто в п. 3.1).

Поняття, смисли, артефакти і об'єднуючі їх культури є продуктом діяльності людської особистості в складі Живой

речовини Вернадського – вихідний принцип відбору змісту освіти для побудови педагогічної свідомості нині пробуксовує, підручників стало багато, а відповідних часу і доцільних – обмаль: ключова проблема лінгводидактики.

Освіта для підростаючого покоління має будуватися предметно, а головний метод пізнання становити проблемне навчання; освіта для дорослих формуватися за проблемами, а головний метод пізнання – предметне бачення: конкретне, системне, в ньому – проєкт як синергія, ефект, ноосферність. Наукова творчість відбувається за проблемами часу.

9. Гуманітарна освіта в світлі ідей В. І. Вернадського – сукупність знань в області суспільних наук (філософії, історії, філології, права, економіки, мистецтвознавства і ін.) і пов'язаних з ними практичних навичок і вмій діяти рішуче і виважено в часі. Опора її – фундаментальна наука і природничі дисципліни.

Їй за статусом притаманна функція ноосферної соціалізації людини – освоєння сконцентрованих у освітній меті знань, які розкривають узагальнений і науково осмислений соціальний досвід як людства в цілому, так і окремого суспільства й навіть окремих людей (зразком виступає постать В. І. Вернадського). В цьому контексті система гуманітарної освіти органічно поєднується з виховною роботою в закладах освіти, з завданням популяризації науки на доступних рівнях, з умотивуванням розвитку спорідненості душ рухом назустріч добру, істині, красі...

Гуманітарна освіта ХХІ століття прокладає шлях до всепланетної ноосферної цивілізації на засадах ноосферного гуманізму, вказує на закони її організації і протікання на тлі космосу й обґрунтовує земну поведінку людини смислами її розумної місії у Всесвіті.

Гуманітарна освіта в складі освітніх профілів має ставати в ідеалі ноосферною, що супроводжує індивідуальний розвиток синхронно, діахронно, як стан трофізму, на засадах принципу доповнювальності.

Процес розвитку підпорядкований алгоритму: зародження – зростання – розвиток – розквіт – згасання – смерть. Це основний

ізоморфізм, що відображає складність феномену життя на всіх його етапах.

Реальним критерієм успіху педагога ХХІ століття стає не лише урок, його предмет, авторитет професіонала (категорія, звання, науковий ступінь тощо), а і наше життя, вимірне індексом людського розвитку – ІЛР (поєднує три показники: валовий внутрішній продукт – ВВП на душу населення, рівень грамотності й тривалість життя) в умовах регіону біосфери – може вживатися як показник ефективності педагогічної дії на переході до ноосферної педагогіки.

Піднятися з 133-го місця в світі до рівня добробуту Швейцарії – чому б не національна ідея і мета освіти? І підйом цей відбудеться обов'язково, якщо розпочати його проектно з демократизації школи як осередку громадянського суспільства, з виховання вчителя-громадянина як рушійної сили ноосферної доби.

10. Уточнимо: освіта часу ноосфери – *ноосферна освіта*. Нею наука із засобу технічного прогресу перетворюється в органічну частину соціального й культурного розвитку, що охоплює не лише ставлення людини до природи, а і її ставлення до інших людей і до самої себе. Для конкретної особистості виникає проблема «Ноевого ковчега» і завдання переоцінки і відбору засвоєних цінностей.

Профільна освіта – той із каналів ноосферної освіти, який окреслює шлях еволюції Розуму на тлі Космосу, носія якого позначаємо терміном «людина істинна».

Профільна освіта для людини є тим станом, коли особистість знаходить саму себе і живе в ньому своїм учінням, оперуючи ціннісно-смысловими квантами мислительної енергії конкретної людини як космічної істоти, дозволяє культурну пасіонарність.

Профільна освіта знаходить «свою» науку і тим самим оптимізує функціоналізм здобутим потенціалом енергії творення для супроводу індивіду його духовним шляхом в складі людства, а значить уточнює еволюційні процеси в нетрях ойкумени.

Профільна освіта устанавлює демократію в собі як диктатуру наукової совісті й свободи пізнання істини, підносячи людську особистість, її честь і гідність. Всі інші демократії поза

нею – не що інше, як прояв насильницьких дій. Тоді – якщо і хід цивілізації, і розвиток людського розуму – свідомості оточуючої – причинно пов'язані з геологічним процесом планети – то таке майбутнє може бути в загальних рисах передбаченим (В. І. Вернадський), тобто **спроєктованим**.

Профільність – доповнює і зумовлює **єдність** як закон природи. Якщо життя невинно вносить асиметрію в симетрію мінерального світу, то профільність – в найкращий спосіб (оптимальний шлях) дозволить людині посередництвом науково оформленого розуму особистісно намагатися відновлювати цю симетрію, побудувавши свідомість як простір-час, що передбачає «сорт дії» в напрямі «освітня мета – світова ноосфера». Сорт дії втримує збудований розумом проєкт, штучно створений свідомістю на основі розпізнання приналежності індивіду до провідного виду діяльності в його родовому доробку – комплементарно недоРоду.

Одночасно, освічена профільність (уточнена освітою), як колективну ознаку суспільної взаємодії, вимагає демократію з найвищими її гуманістичними і гуманітарними рисами, тобто такого народовладдя, яке цю профільність втілює, розвиває й цінує... Профільність – це нитка в суспільній тканині, що є парусом корабля «Цивілізація», який самоусвідомлює свій курс і координати Культури на Землі (біосфері).

Отже, профільна освіта діє над біосферою, її природними клітинами – регіонами, над звільненою особистістю – як синтез науки і віри. В іншому випадку – маємо справу з символічним проявом як «чистою» другою природою.

Для пізнання феномену Людини на Землі повинна здійснитися ноосферна екуменізація (від грец. *οἰκουμένη*, буквально – «заселений світ») віри в ноосферу і ноосферної науки. Таке поєднання дасть швидше зрозуміти феномен Людини як свідомої живої структури Природи.

11. Навчально-освітній простір регіону біосфери – диференційована квантова (перебуває в певному стані) саморегулююча відкрита макросистема, підпорядкована законам розвитку матеріального світу (у всьому його прояві).

Освіта виступає при цьому проєктом свідомості – вимірником інформації, станом накопиченості й упорядкованості інформації внутрішньої системи (учіння) і станом зв'язку із загальною мережею інформації (сучасність). З розвитком особистості «розвивається» і її персональний навчально-освітній простір, що є збалансованою часткою між навчально-освітнім простором соціуму й навчально-освітнім простором конкретного регіону. Тож, особистісний розвиток людини протікає як перетин глобальної мережі інформації з регіональною мережею інформації, навчально-освітнім простором регіону та індивідуальним простором учіння.

Упорядкувавши людину за сортом особистісної дії, в соціальній кооперації утворюватиметься «критична величина потенційної дії» (квазінеперервний процес) – напруга думки і, як наслідок, – вибух творчості як потік спорідненої праці – інноваційної діяльності. Навчально-освітній простір регіону біосфери, очолений правом вибору навчального змісту над предметним забезпеченням, діє поміж осередком біосфери і особистістю учня перетином ментального з мікросвітом, змушує індивід оперувати розумом свій власний геном. Цим самим ідея, що народжується особистісно як проєкт, знаходить своє втілення в матеріальному світі, що по суті є навчальним середовищем. Кожен обраний в складі профілю предмет або його цикл є певним пазлом такого середовища і, водночас, продовжує це середовище в деталях.

Організація навчання передбачає цілісне поетапне сходження особистості на свою індивідуальну траєкторію розвитку – профільну.

Початкова школа занурює дитину у життя, дає можливість його правильно відчутти і з'ясувати реалії життя через навколишні символічні прояви, помітити і виокремити явища природи, позначити речі-процеси іменем та числом, збудувати референтну шкалу цінностей, з опорою на природні задатки дитячої особистості зростити аморфні інтереси з елементами-зародками широким інтересів тощо.

Базова школа здійснює предметну підготовку людини до життя на основі принципу оптимізації (Ю. К. Бабанський) як перетину таких готовностей : психофізіологічна, психологічна,

допрофесійно-професійна, професійна. З опорою на здібності учня, спектр його інтересів (широкі з елементами стрижневих) формує картину його переконань щодо нарису маршруту його життя та майбутньої професії, уточнюючи добір змісту навчання в старшій школі.

Оптимізація педагогічної дії потребує індивідуалізованої концепції профільної школи, розробки статуту школи з передбаченням можливих варіантів освіти, демократичного режиму роботи, присутності можливості предметного моделювання навчального профілю, враховує особливості учнівського контингенту. Школа II–III ступенів, опираючись на відповідний зміст освіти в рамках п'яти основних фуркацій (за Є. О. Клімовим, яку автор вважає найбільш оптимальною з позиції практичної актуалізації, проте для більш детального визначення профспрямувань та за умови наявності фахівців доречно скористатися 15-компонентною моделлю структури особистості В. Ф. Моргуна) діяльності людини, передбачає «нежорстку» (5-7 клас) та «жорстку» (з 8 класу) оптимізацію змісту освіти.

Старша профільна школа діє на основі встановлених стрижневих інтересів особистості та з застосуванням сортаментного підходу до побудови навчальних груп, класів за Є. О. Клімовим, згідно нахилів учнів до майбутньої професії – є по суті етапом довершення профорієнтації та початком професійної підготовки академічно-прикладного або прикладного спрямування.

Кожний етап підготовки до життя в умовах загальноосвітнього навчального закладу опосередковує наступний, становить певне освітнє середовище, що моделюється як цілісний пласт навчально-освітнього простору. Зміст профільної освіти розвивається концентрами відносно встановленої Я-концепції особистості.

Виховна система діє як примат над дидактичною системою та іншими системами. В основу *місії* виховання взято думку про те, що сутністю сучасної культури планети стає дуальність: збереження гармонії людини з природою – екологічне мислення, пошук суспільної гармонії з побудовою ноосферної цивілізації (незаперечна цінність особистості, торжество ноосферного

гуманізму, демократії, побудова громадянського суспільства в рамках соціальної держави світу).

12. Народи – це єдності душевні, культурні (інтегровані регіональні й міжрегіональні субкультури) стосовно певного часу. Водночас, народи діють в рамках стилю певної культури планетарно на засадах родових зв'язків – нації.

В основі нації лежить національна ідея (О. Шпенглер).

Без усвідомлення своєї історії як ідеї власного буття Україна не відбудеться як культурна нація, початки цього усвідомлення – наша земля, рідний край, регіон...

Щодо української нації – у неї є не тільки локальний географічний вимір (перетин фізичної і економічної географії) – Україна як країна і держава, але і глобальний, і космічний – її тіло, душа і дух. Точка перетину їх – свідомо, *мисляча людина*. Щоб ставати нацією, етнос має *засвоїти людяність як світогляд*, а та пробудить його культуру і душевні старання. У складі *ноосферного гуманізму України лежать такі ключові ідеї*:

1) проектування майбутнього в складі триєдиної освітньої *мети-ідеалу* «соціальна держава – громадянське суспільство – екологічне мислення» має розпочинатися в умовах *системи освіти регіону* як суто природної території;

2) система освіти України повинна керуватися рамковим законом про освіту та регіональним освітнім доробком – регіональними освітніми конституціями, а шкільний компонент змісту освіти розробляється на засадах нормативних документів освітнього закладу, створеного і координованого громадою в інтересах розвитку конкретної особистості;

3) шлях освіти розпочинається як психолого-педагогічна проблема в нетрях особистості, протікає як поліморфізм інтересів (аморфні – широкі – стержньові) в напрямі можливостей їх реалізації в суспільній праці як профільність;

4) початки пізнання зрощуються правильним зануренням особистості в природу, в життя – умовами екологічної стежини регіону з точками споглядання і вивчення довкілля з можливістю порівняння з ідеалом (мають тенденцію поглиблення навчального матеріалу, реалізують декомпозицію проблеми

вдосконалення якості життя на засадах наукового вивіщення методу);

5) освітянське середовище розвивається за демократичним принципом, де діє дух законів, збалансованість усіх гілок влади на всіх рівнях організації, повага до особистості вчителя разом з повагою до учня;

6) ноосферна профільна освіта реалізує синтез природного та історичного процесу, враховує темпи формування глобальних демократичних суспільних відносин як синтез праці, розуму і наукової думки споріднено релігійному контексту в інтересах цивілізації;

7) свідомість – результат еволюції, її витoki носять геологічне походження, особистісне втілення й колективне застосування: безпосереднє, опосередковане. Світ людини у великій мірі розпочинається в ній самій, конструюється нею і «поселяється» в ній на завершальному етапі, тому і про профіль навчання слід говорити як про протяжність, по якій рухається енергія життя;

8) необхідним є нове умотивування людського життя в якості безсмертя особистості в складі енергії гравітації, ефіру, внутрішнього випромінювання біооб'єктів, в т. ч. людини, адже пізнання можливого, усвідомлення необхідного, наукове обґрунтування усвідомленого – одна спільна ідея людей планети Земля;

9) освіта, озброєна **освітологією** – найефективніший засіб, з допомогою якого людина стає Людиною, найкоротша дорога до цивілізації.

Її реперні точки і ціннісно-сміслові береги:

Ноосфера і її антиномія – некросфера;

Діє антропоцентризм у взаємодії з антропокосмізмом;

Відбувається стійке управління дифузійною економічною і фізичною географією;

Забезпечується розвиток як шлях освіти від антропотизації до антропологізації;

Царить ноосферно-особистісний підхід в освіті;

Довкіл – цивілізація, що навчається;

Особистість відбувається як ключова ланка соціального сортиру;

Розвиток принципу ноосферного гуманізму пронизує наукова думка наскрізно;

Україна і Світ – точка біфуркації, одночасність самоорганізації;

Зміст освіти вміщує міжнародний компонент змісту освіти, національний компонент змісту освіти, регіональний компонент змісту освіти, особистісний компонент змісту освіти;

Профільність – закон природи. Передбачуваний результат профільного навчання – віднаходження *людини істинної*: духовність, творчі начала, піднесена самоврядна особистість;

В системі освіти України активно діє психопедагогічний томограф для сортаментного підходу до навчання;

Педагогічна освіта опирається на філософію і педагогіку космізму;

Ствердження регіону біосфери як клітини, де відбувається вирішальне проектування майбутнього в складі триєдиної освітньої *мети-ідеалу* «соціальна держава – громадянське суспільство – екологічне мислення».

Головними завданнями з розвитку ноосферної освіти України вважаємо такі:

1) подальша концептуалізація освітніх орієнтирів руху до монокультури світу – образу гармонійної світобудови і механізмів посилення діалогу Людини і Природи;

2) розвиток принципу ноосферного гуманізму та основ психоконституційного проектування розвитку особистості в складі цифровізованого психозою;

3) здійснення методологічної координації теорії ноосфери, науки і освіти, можливостей сучасної системи освіти на рівні ІТ-гібридизації психології і педагогіки та їх обопільності, що відповідає запиту часу, її здатності розвивати соціальну свідомість в умовах нинішньої кризи й тих змін, що спричинили посилення соціальної відповідальності за майбутнє;

4) забезпечення психолого-педагогічної підтримки освітніх зусиль, що супроводжують процеси цифровізованого переходу біосфери в ноосферу в гуманітарній сфері та спрямовані на підвищення ефективності сучасної людини, хронотоп якої повинен мати більш високий ступінь звільнення внутрішньої енергії для більш ефективної участі в геологічних процесах, що,

в свою чергу, призведе до нового порядку життєдіяльності людського співтовариства на глобальному і регіональному рівнях – реальної ноосфери;

5) розв'язання протиріч, пов'язаних з інформологічним проектуванням освітньо-культурного каналу світового людства та України на засадах збільшення звільненої, здатної до виконання колективно-диференційованої роботи енергії наукової думки, зосередженої науковим потенціалом соборної особистості;

6) удосконалення регуляторної політики в освітньо-гуманітарній сфері з перспективами створення психолого-педагогічного ресурсу гармонізації цифровізованої особистості, збагаченої глибинною національно-культурною спадщиною українського народу, який неперервно вивчає і розвиває ноосферу цивілізацію від мікро до космічного рівнів;

7) переорієнтація науки від роботи над темами до роботи над проблемами життя, вироблення практичних рекомендацій фундаторам освіти з питань проектування механізмів трансформації творчого *ego* до стану творчого *co-ego* на засадах *персоніфікованої творчої еволюції*.

Література.

1. Абрамова Г. С. Практическая психология: учебник для студентов вузов. Изд. 6-е., перераб. и доп. Москва : Академический Проект, 2003. 496 с.

2. Адо П. Что такое античная философия? / Пер. с франц. Москва, Изд-во гуманитарной литературы, 1999. 320 с.

3. Бехтерев В. М. Объективная психология. Москва : Наука, 1991. 476 с.

4. Бэкон Ф. Сочинения; соч. [в 2 т.; испр. и доп.]; Сост., общ. ред. и вступ. статья А. Л. Субботина (Пер. Н. А. Федорова). Москва : Мысль, 1977. Т.1. 567 с. Т. 2. 575 с. (АН СССР, Ин-т философии. Фиолос. наследие).

5. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. Полтава, 1998. 78 с.

6. Введение в теорию причинности следствий : коцепт. - аналит. альманах в 7 т. Т. 1. Естественность причинности следствий / В. А. Ткаченко, К. В. Завгородний, С. Н. Войт и др. Днепр: ДУАН, Монолит, 2018. 244 с.

7. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетное явление / Отв. ред. А. Л. Яншин. Москва : Наука, 1991. 270 с.
8. Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере // Успехи современной биологии. 1944. № 18. Вып. 2. С. 113-120.
9. Вернадский В. И. Собрание сочинений : в 24 т. / В. И. Вернадский ; под ред. академика Э. М. Галимова ; Ин-т геохимии и аналитической химии имени В. И. Вернадского ; Комиссия РАН по разработке научного наследия академика В. И. Вернадского. Москва : Наука, 2013.
10. Глобалистика : Энциклопедия / гл. ред. И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. Москва : Радуга, 2003. С. 702.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
12. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера земли. Москва : Айрис-пресс, 2006. 557 с.
13. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. Москва : Книга, 1991. 574 с.
14. Дорст Ж. До того как умрет природа / Пер. с франц. Москва : Мир, 1968. 359 с.
15. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
16. Игнатенко А. А. Кременчугская библиография академика В. И. Вернадского. Кременчуг : Принт Люкс, 2008. 113 с.
17. Игнатенко А. А. Стратегия Вернадского. Кременчуг: Альтернатива, 2002. 191 с.
18. Казначеев В. П. Земная эволюция человечества (живого вещества) и проблемы космогонии (Гез: новое поле науки) // Русская мысль, 2003. №112. С. 41-56.
19. Кант И. О педагогике: с портретом Канта и краткой его биографией / Пер. с нем. С. Любомудрова. Тип. Э. Лисенераи, Ю. Романа, 1896. 92 с.
20. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання : [монографія]. Київ-Полтава-Харків : ПОПОПП, 1998. 360 с.
21. Концепція освітньої програми «Довкілля» / за ред. В.Р. Льченко. Київ-Полтава : ПОППО, 2003. 133 с.
22. Кузык Б. Н., Яковец Ю. В. Цивилизации: теория, история, диалог, будущее. Т. I. Теория и история цивилизаций. Москва : Институт экономических стратегий, 2006. 768 с.

23. Лоренц К. З. Обратная сторона зеркала / пер. с нем. и предисл. А. И. Фета ; редакция А. В. Гладкого ; примеч. А. И. Фета и А. В. Гладкого. Nyköping (Sweden) : Philosophical arkiv, 2016. 635 с.
24. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Сост. Р. Г. Григорьева. СПб.: Академ. проект, 2002. 543 с.
25. Макаренко А. С. Соч. в 7 (т. Т. 7). Москва, 1958.
26. Моргун Ф. Т. Крестьянин – мировая душа. Белгород : Крестьянское дело, 2000. 160 с.
27. Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: колективна монографія / За наук. ред. А. П. Самодрина. Київ–Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2021. Т. 1. 352 с.
28. Оноприенко В. И. В. И. Вернадский. Школы и ученики. Киев : Информ.-аналит. агенство, 2014. 331 с.
29. Паули В. Физические очерки: сборник статей. Москва : Изд-во «Наука», 1975. 256 с.
30. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва : Педагогика, 1973. 423 с.
31. Руденко М. Д. Енергія прогресу. Вибрані праці з економії, філософії і космології. / Упоряд. Р. А. Руденко. Київ : ТОВ «Вид-во «КЛЮ»», 2015. 680 с.
32. Савельев С. В. Церебральный сортинг. Второе издание. Москва : Изд-во «ВЕДИ», 2018. 256 с.
33. Самодрин А. П. Педагогічна організація регіону: теорія і практика : монографія. Кременчук : ПП Щербатих, 2006. 232 с.
34. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону: монографія. Кременчук : ПП Щербатих, 2006. 456 с.
35. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. Москва: Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.
36. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. Москва: Астрель. 2006. 1176 с.
37. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. Москва : Просвещение, 1979. 393 с.
38. Сухонос С. И. Масштабная гармония Вселенной. Москва : Изд-во «София», 2000. 308 с.

39. Тойнбі А. Дж. Дослідження історії [скорочена версія] / Пер. з англ.; у 2-х т. Київ : Основи, 1995. Т. 1. 614 с. Т. 2. 401 с.
40. Тоффлер А. Шок будущего. Москва : АСТ, 2001. 560 с.
41. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии / Пер. с англ. Москва : Прогресс, 1990. 720 с.
42. Урсул А. Д. Феномен ноосферы: Глобальная эволюция и ноосферогенез. Москва: ЛЕНАНД, 2015. 336 с.
43. Федоров Н. Ф. Философия общего дела. Т. 2. Москва, 1913. 592 с.
44. Цуканов Б. Й. Час у психіці людини: монографія. Одеса: Астропринт, 2000. 220 с.
45. Чижевский А. Л. Космический пульс жизни : Земля в объятиях Солнца. Гелиотараксия. Москва : Мысль, 1995. 555 с.
46. Чмихов М. О. Давня культура : навч. посібник. Київ : Либідь, 1994. 288 с.
47. Шеллинг Ф.И.Й. Сочинения: в 2-х т. Москва : Мысль, 1987.
48. Шилов Ю. О. Про виникнення української мови та етносу (за протошумерським архівом Кам'яної Могили та ін.) // Українознавчий альманах. 2012. № 9 (електр). С. 357-366.
49. Шпенглер О. Закат Европы. Москва : Наука, 1993. 592 с.
50. Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / предисл. В. С. Автономова. Москва : ЭКСМО, 2007. 864 с.
51. Юнг К. Г. Психологические типы (пер. с нем.). Москва : Университет. книга, АСТ, 1996. 718 с.
52. Я верю в силу свободной мысли...: письма В. И. Вернадского И. И. Петрункевичу; вступ. слово акад. В. С. Соколова // Новый мир. 1989. №12. С. 204–221.
53. Weizsaecker E., Wijkman A. Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. New York : Springer, 2018. 220 p.

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ОСОБИСТІСНИХ І МІЖОСОБИСТІСНИХ
ПРОЄКТІВ НООСФЕРИ : СЕРЕДНЯ І ВИЩА ШКОЛА,
ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

2.1. ПРОСТІР-ЧАС НООСФЕРИ ВЕРНАДСЬКОГО
І ТРАНССПЕКТИВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ :
ВІД ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ДО БЕЗСМЕРТЯ

В. Ф. Морзун

Час є для нас не тільки невіддільним від простору, а як би іншим його виявом. Час заповнений подіями так само реально, як простір заповнений матерією та енергією. Це два боки одного явища. Ми вивчаємо не простір і час, а простір-час. Вперше робимо це в науці свідомо.

***В. І. Вернадський** [5, с. 373]*

Провідні українські вчені – академіки НАН України А. Г. Загородній, С. В. Волков, О. С. Онищенко, В. М. Шестопалов (2021) – у фундаментальному огляді творчості видатного вітчизняного вченого академіка В. І. Вернадського щодо його тлумачення сутності простору-часу зазначили наступне: «Свої багаторічні дослідження проблеми часу В. І. Вернадський підсумував у доповіді Академії наук СРСР від 26 грудня 1931 р. Він підкреслив особливості часу для різних об'єктів. Для радіоактивних елементів – строго визначений напрям процесу, його незворотність. Окрім того, атом у масштабі космічного часу відразу стрибком переходить у новий стан, народжуючи при розпаді новий атом. Для живих організмів час із геохімічної точки зору проявляється в трьох різновидах: час індивідуального існування, час зміни покоління (без зміни форм життя) і час еволюційних змін. При цьому, якщо напрям і швидкість розпаду не залежать від зовнішніх впливів, то для живих істот зміни нерозривно пов'язані з навколишнім середовищем. І всі ці прояви відбуваються в певних сферах простору, притаманних тим чи іншим подіям матеріального світу» [16, с. 41–42].

Енциклопедичний геній науковця, мислителя, філософа і педагога Володимира Івановича Вернадського (1863–1945) у поглядах на **простір-час** у світобудові та його пізнанні завдає, принаймні, **три фундаментальні координати його розгляду** [4–7; 16; 43; 65; 66].

У двох томах «Роздумів натураліста» та інших творах Вернадський, *по-перше*, обґрунтовує положення про склад і масштаби простору-часу (мікросвіт-біосфера людини-космос): «Ми повинні тепер розрізняти три реальності:

1) реальність в області життя людини, природні явища ноосфери, взятої як ціле;

2) мікроскопічну реальність атомних явищ, яка захоплює і мікроскопічне життя, і життя організмів, яке навіть за посередництвом приладів не видно озброєному оку людини;

3) реальність космічних просторів, у яких сонячна система і навіть галаксія губляться, не відчутні в області ноосферичного розриву світу» [5, с. 371].

По-друге, Вернадський обстоює здатність простору-часу до негентропійної оберненості (минуле-сучасне-майбутнє) в людській свідомості («культурній біохімічній енергії», що створює ноосферу): «Зі зникненням із нашого уявлення абсолютного часу Ньютона продовження набуває у вияві часу величезного значення. Грань між психологічним і фізичним часом стирається.

Велика загадка вчора-сьогодні-завтра, що безперервно нас проникає, поки ми живемо, розповсюджується на всю природу» [4, с. 125].

По-третьє, Вернадський наголошує, що ноосферна неоднорідність простору-часу ставить перед ученими завдання – розробити багатовимірну методологію її пізнання: «Такими зовсім неочікуваними і новими основними наслідками наукових фактів є неоднорідність Космосу, всієї реальності, що розкрилася перед нами, і неоднорідність нашого її пізнання, що їй відповідає. Неоднорідності реальності відповідає неоднорідність наукової методики, одиниць, еталонів, із якими наука має справу» [5, с. 371].

Вказані координати дають нам можливість побудувати матрицю проблем простору-часу в гуманітарних, зокрема

психолого-педагогічних науках (див. нижче табл.1) у контексті вчення В. І. Вернадського про простір-час.

У свій час автор (В.М.) звернувся до категорії простору-часу в цілісній періодизації розвитку особистості протягом життя (1980 [38]) та в моністичній концепції багатовимірного розвитку

Таблиця 1.

Матриця проблем гуманітарних наук у контексті ноосферного вчення Вернадського про простір-час

Масштаби простору	Вектори часу		
	<i>Минуле</i>	<i>Сучасне</i>	<i>Майбутнє</i>
<i>Макрокосмос</i>	(1) еволюція живого	(2) онтогенез людини	(3) діяння, нащадки
<i>Біосфера (ойкумена, регіон, провінція, мегаполіс)</i>	(4) біографія людини	(5) період життєдіяльності особистості	(6) плани, мрії
<i>Мікросвіт</i>	(7) темперамент, характер	(8) актуальний психофізіологічний стан	(9) ресурс здоров'я, працездатності і творчості

особистості (1984 [39; 36]), виходячи із культурно-історичної теорії Л. С. Виготського та психологічної теорії діяльності С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтєва, Л. І. Божович, П. Я. Гальперіна, П. І. Зінченка, Г. С. Костюка, Д. Б. Ельконіна, С. Д. Максименка, К. С. Дусавицького та ін. Але знайомство автора-психолога зі спадщиною В. І. Вернадського, зокрема з його ноосферними поглядами на простір-час, яке відбулося пізніше, надало можливості не тільки систематизувати просторово-часові напрацювання в психолого-педагогічній сфері, але й зумовило шляхи розв'язання нагальних проблем.

Дана праця ставить наступні **теоретико-методичні та емпіричні завдання** психолого-педагогічного дослідження у контексті вчення В. І. Вернадського про простір-час:

1) окреслити просторово-часові орієнтації особистості як базовий інваріант її багатовимірної структури, змісту та типів світогляду людини;

2) розглянути міждисциплінарний феномен регіональної локалізації людини на просторово-часовій вісі «центр – провінція» як багатовимірний чинник її соціально-рольових статусів;

3) схарактеризувати багатовимірну періодизацію розвитку особистості на просторово-часовому векторі «минуле-сьогодення-майбутнє» протягом життя;

4) розглянути проблему інобуття особистості після смерті як цінності людини у вічності, що локалізується в її діяннях, творіннях та здобутках нащадків;

5) викласти опис і результати апробації авторської методики соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатної історичної постаті: на прикладі українського педагога, соціального психолога та письменника зі світовим ім'ям – Антона Макаренка.

1. Просторово-часові орієнтації особистості як базовий інваріант її багатовимірної структури, змісту та типів світогляду людини

Простір-час не є стаціонарно абстрактна побудова чи явище. У ньому є вчора-сьогодні-завтра. Він все як ціле цим учора-сьогодні-завтра всеосяжно проникнутий.

Володимир Вернадський [4, с. 125]

Моністична теорія багатовимірного розвитку особистості (скорочено – багатовимірна теорія особистості) розроблялася автором (В. М.) спочатку на факультеті психології МДУ імені М. В. Ломоносова (1976–1980 рр.), потім – на кафедрі психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (з 1980 р. і дотепер). Вперше вона була опублікована в тезах ленінградсько-московської збірки

конференції молодих вчених «Психологічні проблеми індивідуальності» (за ред. Б. Ф. Ломова, вип. 2, Москва, 1984) [39], отже – у 2022 році досягла свого 42-річчя.

У свій час М. В. Гамезо та І. А. Домашенко включили багатовимірну теорію особистості в «Атлас з психології» (1986) [9], Л. М. Фрідман та І. Ю. Кулагіна – в «Психологічний довідник учителя» (1991), П. І. Підкасістий, Л. М. Фрідман та М. Г. Гарунов – у «Психолого-дидактичний довідник викладача вищої школи» (1999), О. О. Бодальов – у енциклопедичний словник «Психологія спілкування» (2011), М. М. Слюсаревський – у довідник «Соціальна психологія в Україні» (2019).

Багатовимірною теорією особистості збагатили психологію, зокрема, такими інноваційними положеннями: про новий статус «самодіяльності» (за С. Л. Рубінштейном) – від творчої діяльності до основної діяльності особистості, предметом якої є власна особа, робота людини над собою або проти себе (самодеградація); про принцип реципрокності спілкування та самодіяльності в людських взаєминах; про нову послідовність провідних діяльностей у розвитку особистості в ході життя (праця – спілкування – гра – самодіяльність) та його періодизацію [40; 42; 65; 73]; про інтеграцію та диференціацію (інтедифію) освіти; про розуміння навчання, відтворення, пізнання і творчості як інваріанту рівнів опанування будь-якої провідної діяльності. На її основі розроблено також оригінальну типологію методів психодіагностики і низку конкретних методик [53; 45; 47; 54].

Багатовимірною теорією особистості була викладена у першому томі лабораторії Вернадського-2021 (див. статтю «Багатовимірною топологією ноопсихології особистості, її менталітету та інтедифії освіти» [65]). Тому тут нагадаємо *авторське визначення особистості*.

Особистість – це людина, що активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, внутрішній світ якої, має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням забезпечується свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й підсвідомо

непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своєю совістю (Моргун, 2021) [65, с. 213–214].

Онтологізація структури особистості передбачає визначення вказаних п'яти інваріантів її структури:

1) просторово-часові орієнтації (на минуле, сучасне, майбутнє);

2) потребо-вольові естетичні емоційні переживання, (негативні, амбівалентні, позитивні);

3) змістовні спрямованості діяльності особистості (ділова, праця – на предмет-засіб-продукт; спілкування – на іншу людину; ігрова – на процес; самодіяльна – на саму себе);

4) рівні опанування досвідом (навчання, відтворення, пізнання, творчості);

5) форми реалізації діяльності (моторна, перцептивна, мовленнєво-розумова).

П'ять зазначених інваріантів утворюють жмуток векторів, що перетинаються в одній точці, «вузлі» (за О. М. Леонтьєвим), або «хронотопі» (за О. О. Ухтомським).

Детермінація розвитку індивіда в особистість здійснюється, за даною теорією, на основі вирішення «головної рушійної суперечності між обмеженістю людини як природно-біологічної істоти та універсальністю людини як «родової» (суспільної) істоти» [40, с. 29]. З іншого боку, через свою певну обмеженість людина не у змозі стати тотожною всій сукупності суспільних відносин і реалізувати відповідну до масштабу цієї сукупності суспільну сутність. Тому виникає необхідність відобразити цей бік особистості в понятті індивідуальності, тобто унікальності особистості конкретної людини як у природному, так і в суспільно-особистісному аспектах [Там само].

Логіка сходження (третій етап, Г. Гегель) від абстрактного до конкретного відбувається через «психологічну концептуалізацію структури зв'язків», розвитку п'яти виокремлених на другому кроці п'яти інваріантів онтологізації структури діяльної особистості. Розглядаючи діалектично пов'язані інваріанти, можна виділити конкретні їх *характеристики і суперечності*:

1. *Просторово-часові орієнтації особистості «складаються зі співвідношення локалізації особистості у минулому, сучасному й*

майбутньому» і визначаються вирішенням суперечності між буттям і небуттям матеріальних і духовних носіїв особистості – геному, тіла людини, тих, хто її знав, її діянь і творинь [40, с. 29].

2. *Потребо-вольові переживання* особистості виявляються в емоціях та естетичних почуттях, за якими стоять наявні й напружені потреби, мотиви, особистісні сенси, цілі, настанови, ціннісні орієнтації. Структура потребо-вольових переживань представлена у вигляді певного співвідношення негативних (негідне, спотворене), амбівалентних (трагічне, комічне) і позитивних (прекрасне, піднесене) почуттів. Означені переживання задаються «суперечністю між життям індивіда (задоволенням потреб) і смертю (блокуванням або припиненням обміну речовин, енергії та інформації організму з середовищем)» [40, с. 29].

3. *Змістовні спрямованості діяльності* особистості відповідають усталеній системі поділу праці й онтогенезу суб'єкта діяльності й складаються за змістом із наступних її видів:

а) спрямованість на предметно-знаряддево-результативне перетворення природи (*праця* у вузькому розумінні);

б) спрямованість на суб'єктно-знакове пізнання й перетворення інших людей (*спілкування*);

в) спрямованість на перетворення способів власної активності (*гра*, ритуал);

г) спрямованість на перетворення самої себе («самодіяльність» за терміном С. Л. Рубінштейна, але ширше, бо включає не тільки творче самовдосконалення – «самоактуалізацію», за А. Маслоу, але і можливу самодеградацію людини). Змістовна спрямованість як інваріант особистості задається вирішенням суперечності «рід-природа», внаслідок чого людина як родова істота перетворюється з індивіда як споживача природних предметів на суб'єкта як виробника продуктів для задоволення своїх потреб, використовуючи знаряддя і свідому ідеально-знаково-знаряддеву кооперацію з суспільством [40, с. 29–30].

4. *Рівні опанування досвідом* вибудовуються в таку ієрархію, як:

а) навчання (передавання досвіду від учителя до учня);

- б) відтворення діяльності особистістю;
- в) пізнання, учіння як надситуативна пізнавальна активність (за В. А. Петровським);
- г) творчість як вищий рівень опанування досвідом – проектування нового досвіду.

Вказані рівні задаються вирішенням суперечності між інтеріоризацією (розпредметненням) соціального та екстеріоризацією (опредметненням) індивідуального досвіду [40, с. 32].

5. *Форми реалізації особистістю діяльності* представлені наступним чином:

- а) моторна (або матеріальна за П. Я. Гальперіним);
- б) перцептивна (за Н. Ф. Тализіною);
- в) мовленнєва;
- г) розумова (рефлексивна).

Вони задаються вирішенням суперечності між підсвідомістю та свідомістю людини [40, с. 33].

Багатовимірна структура особистості може бути стисло представлена у вигляді символічної формули як функція (f) вищезазначених п'яти інваріантів її структури:

$$\text{Особистість} = f(O \cdot П \cdot З \cdot Р \cdot Ф),$$

- де: О – просторово-часові орієнтації особистості;
- П – потребо-вольові емоційні переживання;
- З – змістовні спрямованості;
- Р – рівні опанування досвідом;
- Ф – форми реалізації діяльності.

Запропоноване розуміння структури особистості може бути співвіднесене з психологічними поняттями, якими традиційно описується особистість [40, с. 33].

Так, *темперамент* визначається динамічними особливостями просторово-часових орієнтацій і характеристик особистості.

Здібності пов'язуються автором (В.М.) з інваріантами рівнів і форм реалізації діяльності особистості. Унікальна структура розумових здібностей складає менталітет.

Ціннісні орієнтації, спрямованість особистості задаються потребо-вольовими переживаннями людиною змістів діяльності. Конкретним психологічним аналізом вони описуються як

потреби (нужди – за Скіннером [93] та Максименком [33]), мотиви, сенси, цілі, настанови.

Характер виявляється в стабільності цілісної структури особистості, а *акцентуації* пов'язані з надмірним вираженням певних рис характеру і супроводжуються або особистими рекордами (у випадку відповідності акцентуації вимогам діяльності), або перенапруженням, чи неадекватністю поведінки людини під час боротьби з акцентуаціями та їх подолання (у випадку невідповідності акцентуації та вимог діяльності).

В особистісно-діяльнісній парадигмі вітчизняної психології маємо низку інноваційних надбань.

По-перше, уточнено номенклатуру основних видів людської діяльності та їх послідовності як провідних в онтогенезі. Бо в психологічних наукових школах не було загально прийнятої номенклатури основних видів людської діяльності ні за кількістю, ні за змістом.

Лідер Санкт-Петербурзької школи Б. Г. Ананьєв виходив із такого їх переліку: *гра* – спілкування – пізнання – *праця*. Лідер однієї з Московських психологічних шкіл О. М. Леонтьєв [30] обстоював дещо інший: *гра* – навчання – *праця* (з імплікованим спілкуванням, яке присутнє у кожному з трьох основних видів діяльності). Як видно, два корифеї психології знайшли консенсус тільки стосовно гри і праці, що виділені курсивом.

Багатовимірна теорія особистості уточнює кількість, зміст і послідовність основних видів діяльності особистості в онтогенезі: *праця* – спілкування – *гра* – *самодіяльність*. Предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому онтогенезі є первинним видом праці. Ще М. Я. Басов у своїй блискучій «Педології» (1932) розглядав гру і дитячу працю як два споріднених типи діяльності дитини. К. Коффка, досліджуючи основну функцію дитинства на рівні навчання, прийшов до такого висновку: «Якщо ми приймемо, що навчання об'єктивно є трудовою діяльністю, то прийдемо до правильного розуміння дитинства, протягом якого обсяг та інтенсивність навчання далеко перевищує всі пізніші періоди» [К. Коффка. «Основы психического развития». Москва-Ленинград, 1934. С. 31].

Система виховання сліпоглухонімих дітей також доводить пріоритет трудової діяльності, співпраці (самообслуговування,

догляд, прибирання, володіння знаряддями тощо) у розвитку психіки і особистості (Соколянський, Мещеряков, 1974). Не випадково і теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна [8] пропонує починати навчання в будь-якому віці з моторної форми дії, тобто – з реального перетворення предметів або їх моделей, що характерно саме для праці.

Із моменту «комплексу пожвавлення» дитина з предметного світу виділяє найближчу людину; спрямованість на людей у подальшому стане головною у мотивації спілкування.

Просування на шляху психічної зрілості автономізує дітей, які через ігрову діяльність продовжують удосконалювати себе у процесах праці (ділові ігри), у процесах спілкування (рольові ігри, соціодрами – за Дж. Морено), у процесах самодіяльності (психодраматичні ігри – за Дж. Морено, сценаристом, режисером і співвиконавцем яких виступає сама людина).

Наприклад, в умовній ситуації типу: а щоб я зробив на місці Павлика Морозова, який зрадив свого батька і став героєм-патріотом СРСР, або на місці Білла Клінтона, який, знаючи про стеження за своїм братом, дозволив його заарештувати, і став після цього президентом США? Правда, чомусь ці два вчинки людей, що поставили інтереси суспільства вище інтересів сім'ї, багатьма сучасними педагогами оцінюються сьогодні прямо протилежно: Павлик клеймується ганьбою за зраду по відношенню до батька, а Білл славиться як охоронець державних інтересів? До цього ж типу вчинків можна віднести і те, що зробив гоголівський Тарас Бульба зі своїм сином Андрієм.

Деякі вчені наполягають на домінуванні гри протягом усього життєвого шляху. Ф. Бартлетт, наприклад, у своїй монографії, присвяченій психології дорослого життя, дав красномовну назву: «Психіка людини у праці та грі» (1959). Але й вони не заперечують ні проти праці (Бартлетт), ні проти існування «щирих (неігрових)» стосунків між людьми (Е. Берн, 1988), ні проти «серйозних» видів діяльності (І. Хейзінга, 1992).

По-друге, заміна навчання (за О. М. Леонтьєвим) або пізнання (за Б. Г. Ананьєвим) на самодіяльність є ще однією інновацією багатомірної теорії особистості. Але вона ніяк не применшує ролі навчання в житті людини. Навпаки, навчання, відтворення, пізнання (учіння), творчість, складаючи окремий

четвертий інваріант у структурі особистості – рівнів опанування досвідом – стають дотичними до кожного з основних видів діяльності протягом усього життя людини, а не тільки однією з них – навчальною діяльністю, характерною переважно для школярсько-студентського віку.

По-третє, у цьому контексті вчинковий підхід видатного українського психолога В. А. Роменця [77] не слід вважати альтернативою діяльнісному підходу, бо в такому випадку відбувається прихована синонімія (або взаємопідміна цих категорій). Вчинок не є синонімом будь-якої дії, він передбачає момент вибору серед альтернатив (за І. П. Манохою), вольові зусилля для подолання перешкод (за Т. М. Титаренко), а також моральну самооцінку суб'єктного вибору особистості (за В. О. Татенком [77; 83]).

У традиційних відповідностях між джерелом активності особистості та її видом вчинок заповнює існуючий пробіл у центральній ланці відомої ієрархії (за О. М. Леонтьєвим), бо є конгруентним з ключовою категорією діяльнісного підходу – категорією «особистісного сенсу». Якщо структуру індивідуальної діяльності доповнити такими категоріями, як *потреба*, *поведінка*, *установка*, то синтез психологічних теорій діяльності, вчинку і установки дасть таку картину:

- потреба (потреба – за С. Д. Максименком), первинна установка (за Д. М. Узнадзе) \Leftrightarrow поведінка;
- мотив (як предметна потреба, за О. М. Леонтьєвим) \Leftrightarrow діяльність;
- особистісний сенс (як співвідношення мотиву і мети) \Leftrightarrow вчинок (за В. А. Роменцем);
- мета \Leftrightarrow дія;
- вторинна «фіксована установка» (за Д. М. Узнадзе [85]) \Leftrightarrow операція (В. Ф. Моргун [58, с. 200]).

Якщо, виходячи з ноосферної методології Вернадського, доповнити цю структуру *біосферним об'єктом людської діяльності*, то на основі багатовимірної теорії особистості – у розвиток ідей Г. С. Костюка [24], О. М. Леонтьєва [30], В. А. Роменця [77], С. Л. Рубінштейна, Д. М. Узнадзе [85], С. Д. Максименка [33] та ін. – отримаємо більш конкретну

структуру («морфологію») індивідуальної, особливої діяльності людини (див. нижче у табл. 2; В. Ф. Моргун [58, с. 201]).

Дана структура дає змогу полегшити аналіз і конструювання конкретних видів діяльності, що особливо важливо для педагогічної психології і психології праці. У логіці запропонованої теорії знаходять своє відображення й інші психологічні поняття, зокрема, психічної й соціальної зрілості особистості [48].

Таблиця 2

Психологічна структура індивідуальної діяльності особистості
(за В. Ф. Моргуном)

Джерело активності особистості	Форма активності	Об'єкт активності
Потреба (нужда), первинна установка	Поведінка	Природне й соціальне біосферне довкілля
Мотив	Діяльність	Предмет
Сенс	Вчинок	Завдання
Мета	Дія	Продукт
Вторинна установка	Операція	Результат (за стандартних умов)

Зупинимося більш докладно на характеристиці першого інваріанту структури особистості – просторово-часових орієнтацій [57]. Поняття «хронотоп» (з грецьк. – «часопростір») було введено О. Ухтомським для пояснення зовнішніх подій і внутрішніх процесів в організмі як синтезу зв'язків у просторі та порядків у часі. Пізніше М. Бахтін почав використовувати це поняття в гуманітарних науках. За Бахтіним, «у літературно-художньому хронотопі має місце злиття просторових і часових прикмет в осмисленому і конкретному цілому. ...Образ людини в літературі суттєво хронотопний». Для психології ця характеристика має, на думку В. Зінченка, не менше значення, ніж для мистецтва [17, с. 591].

На значущість «часової перспективи» (англ.: *temporal perspective*), яка складається, зокрема, зі спогадів, побоювань, очікувань, сподівань і дозволяє людині звільнитися з полону

стимульно-реактивної ситуації, звернули увагу К. Левін та його учень Л. Франк. Вони зазначали, що ступінь незалежності від «психологічного поля» вимірюється часовою глибиною життєвого світу людини (Кастенбаум, 2003 [6]).

К. Левін пише: «Одне з основних тверджень психологічної теорії поля можна сформулювати наступним чином: будь-яка поведінка або яка-небудь інша зміна в психологічному полі залежить виключно від психологічного поля, яке існує *в даний момент*» [29, с. 241]. «У дійсності поняття «ситуація в даний момент» відноситься не до моменту, позбавленому всілякої тривалості в часі, а до певного часового періоду» [29, с. 244]. «Інакше кажучи, в психології ми маємо справу з «ситуативними одиницями», що слід розглядати як такі, що мають продовження і в польових, і в часових вимірах» [29, с. 245]. «Прояснення проблеми минулого і майбутнього було багато в чому загальмоване тим фактом, що психологічне поле, яке існує в даний момент, включає в себе також і уявлення індивіда про своє минуле і майбутнє. Індивід сприймає не тільки свою поточну ситуацію, у нього є також певні очікування, бажання, острахи і мрії про майбутнє. Його погляди на своє минуле і на минуле фізичного та соціального світу часто викривлені, тим не менше вони складають у його життєвому просторі «рівень реальності» минулого. ...Розходження між структурами цього рівня бажань (або рівня ірреального) психологічного минулого і рівня реальності грає важливу роль у виникненні феномену провини. А структура психологічного майбутнього тісно пов'язана, наприклад, із надією та плануванням» [29, с. 246].

Ці теоретичні положення про часову перспективу психологічного поля особистості знайшли своє експериментальне підтвердження в дослідженнях рівня домагань, які проводилися у школі К. Левіна його учнем Ф. Хоппе та ученицями М. Юкнат (вплив успіху / неуспіху на рівень домагань) і А. Карстен (досліди на пересичення), а також вітчизняними послідовниками: Б. В. Зейгарник (феномен довшого запам'ятовування нерозв'язаних завдань), О. О. Серебряковою (яка встановила стійку адекватну самооцінку, неадекватно занижену, неадекватно завищену та нестійку самооцінку), О. І. Савонько (зміна орієнтації з оцінки

на самооцінку з віком), Л. С. Славіною (відстрочка явища пересичення за допомогою нових мотивів діяльності) [29] та ін.

На три зони розвитку дитини (актуального, найближчого і перспективного розвитку) вказував Л. Виготський. Враховувати три перспективи розвитку особистості («завтрашню радість», проміжну і віддалену) закликав А. Макаренко [46; 52]. Спеціальному аналізу «психологічного часу життя» було присвячене дослідження В. Ковальова [23]. Спираючись на це, інваріант просторово-часових орієнтацій (ПЧО) у багатовимірній теорії особистості є вихідним. Базове місце інваріанту ПЧО, який ділить трансспективу життя людини на минуле, теперішнє та майбутнє «у контексті різних природних, суспільних, культурно-історичних, особистісних та диференційно-типологічних хронотопів життя» (згідно з ноосферним ученням про простір-час В. Вернадського і концепцією «темпоральної психології» В. Ковальова [22]), визначається наступними фундаментальними просторово-часовими чинниками [50–52; 57; 86]:

а) геофізична локалізація людини (В. Вернадський [4; 5], П. Тейяр де Шарден та ін.; хоча астрологія і не набула статусу науки, але вона захоплює багатьох людей і надає виключної ролі геокосмічній локалізації людини в момент народження);

б) культурно-історична локалізація (Л. Леві-Брюль, Л. Виготський, Л. Сев та ін.);

в) онтогенетична локалізація (Б. Ананьєв, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моргун [52; 57], Є. Головаха, О. Кронік [10; 11] та ін.);

д) дієво-вчинкова локалізація (В. Басов, С. Рубінштейн, О. М. Леонтєв, П. Гальперін, В. Роменець та ін.);

ж) психофізична (темпераментна) локалізація (Д. Елькін, Є. Мілерян, Б. Цуканов [88], В. Рибалка [73; 75] та ін.).

Кожна зі вказаних просторово-часових локалізацій людини має свій фізичний масштаб виміру (від мільйонів років у геофізиці до мілісекунд у психофізіології) і психорефлексивну складову та може бути унаочнена у вигляді перевернутої піраміди: від найдовшого діапазону глибини часу до найкоротшого. Якщо точкою відліку взяти сучасну людину, то масштаб її *геофізичної локалізації* у теперішньому часі вимірюється «психозойською ерою» (за В. Вернадським), що

характеризується таким психокосмічним новоутворенням, як ноосфера, коли вплив людства на Землю досягає і навіть перевищує планетарно-геологічні масштаби.

Культурно-історична локалізація має відносно менший масштаб, який вимірюється часовою епохою антропогенезу, цивілізаційного культурно-історичного процесу (приміром, 2022 р. від Різдва Христового), формаційно-політичного процесу (наприклад, у постіндустріальному суспільстві, до Жовтневого перевороту, після Помаранчевого Майдану тощо). Чи варто миритися, зокрема з тим, що в сучасній українській літературі, на думку критика Я. Голобородька, панує «велич тимчасовості»? І, на жаль, не тільки в літературі.

Онтогенетична періодизація у фізичному плані обмежується тривалістю життя людини, а в психологічному – є досить динамічною характеристикою.

Вона залежить, *по-перше*, від того, в якій третині життя перебуває людина. Якщо юнацтво зорієнтоване переважно на майбутнє, дорослість – на теперішнє, то старість – переважно на минуле (Кастенбаум [19]; Лушин [32]; Мещеряков [35]).

Згадаймо Пушкінське про молодість, що прагне майбутнього:

*«Пока свободою горим,
Пока сердца для чести живы,
Мой друг, Отчизне посвятим
Души прекрасные порывы!».*

І, за контрастом, лермонтовське, ветерансько-ностальгічне – за минулим:

*«Да, были люди в наше время –
Не то, что нынешнее племя:
Богатыри, не вы...».*

По-друге, динаміка масштабу часу залежить від того, в якому періоді розвитку знаходиться людина: літичному, де теперішній час розтягується на місяці і роки, або, здається – «час зупиняється», чи в кризовому, де кардинальні стрибки-переходи до майбутнього можуть вимірюватися днями, годинами, хвилинами і, навіть, миттєвостями (парадоксальна «вічна мить», за М. Мамардашвілі). Наведемо в цьому контексті знамениту фразу американського астронавта Н. Армстронга, що в момент,

коли його нога вперше ступила на Місяць, промовив: «Це маленький крок для людини і величезний стрибок для людства»!

Дієво-вчинкова етапність часу людини пов'язана, на нашу думку, в першу чергу, з безпредметною пізнавальною функцією уваги і такими її індивідуальними властивостями як стійкість, концентрація, переключення, розподіл. Саме вони стають психологічною часовою мережею організації поточного життя людини. І не випадково класик української й радянської психології П. Я. Гальперін пов'язував формування уваги з організацією і плануванням витрат часу дитини. На вивчення цієї самоорганізації спрямована і розроблена нами методика дослідження реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини (В. Моргун [47]).

Психофізіологічні цикли часу, які з точністю до десятих долей секунди виміряв відомий одеський психолог Б. Цуканов, дозволили йому розробити об'єктивну методику визначення темпераменту людини і повернути психологічне товариство до Гіппократівської розгортки темпераментів: холероїд-сангвіноїд-(змішаний)-меланхолоїд-флегматоїд [88]. Саме ця складова лежить в основі розглянутої нами піраміди психології часу, бо є успадкованою складовою, над якою надбудовуються всі інші масштаби часу, що зазнають, за термінологією Т. Устименко, «культурального впливу» і формують багатовимірні часові характеристики, наприклад, здібностей людини (зокрема, «кмітливий» – «тугодум» тощо), її характеру (зокрема, «передчасна людина» – «ретроград» тощо).

Таким чином, розглянувши ієрархічну структуру просторово-часових орієнтацій у багатовимірній теорії особистості й уявлення про її конгруентність (за К. Роджерсом) із точки зору психології часу, можна зробити висновок, що **ноосферно-темпоральна культура** виявляється тоді, коли людина:

а) адекватно усвідомлює особливості свого темпераменту та характеру і враховує їх під час формування індивідуального стилю діяльності;

б) керує власною довільною та післядовільною увагою;

в) своєчасно вирішує проблеми свого особистісного розвитку згідно з віковою періодизацією життєвого шляху;

г) не замикається у вузько кон'юнктурних часових рамках поточної політичної епохи, а орієнтується на досить глибоку історичну ретроспективу і віддалені прогнози на майбутнє;

д) усвідомлює основні екологічні загрози психозойської ери, у яку перейшло людство і готова робити найрішучіші кроки заради порятунку ноосфери і життя на планеті Земля.

Багатовимірний *світогляд* (внутрішній світ як «річ-у-собі», за І. Кантом) особистості виступає як певний синтез її менталітету і цінностей. Предметом світогляду є сама людина, її розуміння природного і суспільного світу та своїх місця і місії в ньому. І. Г. Тітов, слідом за Д. О. Леонтьєвим [31] та С. Д. Смирновим [82], конкретизує світогляд – як «ядерний компонент індивідуального образу світу, що містить певним чином структуровані, імпліцитні та експліцитні, генералізовані уявлення особистості про закономірності та характеристики реального або ідеального (досконалого) світу, суспільства, людини» [74, с. 3]. Як бачимо, багатовимірність світогляду людини (за І. Тітовим та ін.) відповідає і теорії багатовимірної особистості автора (В. М.).

Подолати безкультур'я і почуття меншовартості у світогляді кожного народу – найактуальніше надзавдання сучасної педагогіки, психології й усього людства, коли воно сподівається на своє майбутнє. Якщо впорядкувати сім елементів структури світогляду (нижче виділені курсивом), за бельгійським філософом Апостелем [80], у контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій, то отримаємо таку систему світогляду особистості:

– хронотоп ретроспективи життя людини – етіологія (пояснення походження і структури світогляду);

– хронотоп актуального – епістемологія (теорія знань, правда про світ, його онтологію – описову модель), цінності (що слід робити, насамперед – з етичних засад) та праксеологія (як досягати мети);

– хронотоп перспективи – футурологія (відповідь на питання, куди ми йдемо?).

Історичні типи світогляду за Апостелем [80] також упорядковуються на базі інваріанту просторово-часових орієнтацій особистості – від минулого до сучасного:

- міфологічний – для поглядів властивий синкретизм, тотемізм, фетишизм, магія тощо;
- релігійний тип – особлива форма усвідомлення світу, в основі якої замість обґрунтування і доказів лежить одкровення;
- науковий тип – усвідомлення світу через отримання істинних знань, відкриття об'єктивних законів світу і передбачення тенденцій його розвитку;
- мистецький – форма суспільної свідомості, що відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до певних естетичних ідеалів;
- філософський – форма пізнання світу, що вивчає найзагальніші суттєві характеристики і фундаментальні принципи реальності та пізнання, буття людини, відносин людини і світу.

Слід підкреслити, що сучасне не означає зникнення минулого. В сучасності співіснують всі типи світогляду, змінюється лише їх ієрархія. Вона може коливатися, що, наприклад, спостерігається з релігійним типом світогляду, який колись був панівним, за період войовничого атеїзму компартійної влади в СРСР вимушено звузив свої просторово-часові орієнтації, а зараз переживає новий період піднесення.

Висновки, рекомендації та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже,

по-перше, багатомірна теорія особистості, виходячи з ноосферної методології простору-часу, за В. Вернадським, та системо-діяльнісної парадигми в психології, зробила крок у напрямку побудови цілісної структури особистості й довела, що її базовий інваріант просторово-часових орієнтацій також має поліхронотопну структуру: від геофізичних макромасштабів простору і часу до психофізіологічних мікромасштабів існування і функціонування психіки.

По-друге, розгляд структури світогляду та його історичних типів у контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій людини дозволяє побудувати впорядковану систему світогляду особистості як певного синтезу її менталітету і цінностей, змістом яких є сама людина, її розуміння природного і суспільного світу та своїх місця і місії в ньому.

Отримані результати дозволяють надати наступні рекомендації:

а) в наукових пошуках, у практиці освіти, менеджменту, політики спиратися на інваріанти структури особистості, зокрема – інваріант просторово-часових орієнтацій, для підвищення ефективності діяльності в різних гуманітарних галузях;

б) цей інваріант варто використати, зокрема, для системного пізнання і формування структури і типів світогляду особистості;

в) опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини є засобом психодіагностики для вивчення і корекції образу (стилю) життя людини практичними психологами, педагогами, соціологами, політологами та ін.

Перспективою подальших розвідок може бути аналіз сутності світогляду особистості в контексті інших інваріантів структури багатовимірної особистості: потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом та інваріанту форм реалізації людської діяльності.

2. Регіональна локалізація особистості на просторово-часовій вісі «центр – провінція» як багатовимірний чинник її соціально-рольових статусів

Демократія показала своє обличчя, яке вона постійно показувала в історії. В критичні моменти покаже і свою енергію. Але ясно одне – російський народ до цих форм у світовій державі не доріс, а оскільки повернення до унітарної монархії неможливе, то вихід один – сильні області, що об'єднані єдиною організацією – федерацією.

Володимир Вернадський.

Щоденник, 14 листопада 2017 р. [7, с. 153]

Україна переживає складні часи, які спричинені, серед іншого, стосунками «центр – регіони», проблемами децентралізації (аж до федералізації!) тощо. Які б дискусії не точилися з приводу феномену провінційності, але вона є перш за все елементом пари понять «центр – периферія, країна».

Наприклад, словник В. І. Даля (1980) свідчить, що слово «провінція» має французьке походження, і його тлумачення таке: «...Губернія, область, округ; уезд. *Жить в провинции*, не в

столице, в губернії, уезді. ...*Провинциальный*, к провинции относящийся... *Провинциал*,... живущий не в столице, житель губернии, уезда, захолустья» [13, с. 472]. Отже, провінція – це периферія, а не центр.

Згадаємо стару лінгво-історичну дискусію про походження назви України: від слова «край» як периферія чи від слова «країна» («страна») як центральна держава? Цей же парадокс спостерігаємо у сучасних прагненнях України як географічного центру Європи до Євросоюзу західноєвропейських держав: Україна змінює центр Європи на західну периферію?

Розглядаючи, наприклад, взаємини Києва і Полтави, також стикаємося з парадоксом. Здавалося б, банальна констатація: Київ – столиця, бо центр, Полтава – провінція, бо периферія. Разом із тим, Київ належить до північних областей (периферійних у країні), а Полтава – до центральних (!?), колиски української мови і культури.

Інший парадокс: якщо велика кількість можновладців змінила обласну реєстрацію в паспортах на столичну, то хто править державою – столична еліта чи нестоличні провінціали (!?).

Розглянемо просторово-часову локалізації людини на вісі «центр – периферія» у контекстах міждисциплінарності (Ковальов [21; 23]) та багатовимірної теорії особистості (Моргун, 1992 [36; 40; 65]).

Міждисциплінарна багатовимірність феномену «центр – периферія» складається з таких його ракурсів, що потребують осмислення і вивчення: ноосферного (автаркія / глобалізм), географічного (столиця / регіони), політичного (еліта / народ), екологічного (місто / село), діяльнісно-зайнятцевого (праця / спілкування / гра / самодіяльність), стилю життя (модерноводинамічний / патріархально-консервативний), менталітету особистості (провінційно-прагматичний / гармонійний) тощо (Моргун [61; 64]).

1. Відповідно до інваріанту просторово-часових орієнтацій особистості маємо низку *географічних* парадоксів локалізації людини на земній кулі.

Якщо центрами Землі вважати полюси, то люди будуть провінціалами, а білі ведмеді Півночі та пінгвіни Півдня потраплять до «столичної еліти». Якщо центром вважати екватор,

то вказані брати наші менші, навпаки, потраплять у найвіддаленіші провінції південного й північного полюсів.

У масштабах країни вище було відмічено на прикладі Києва і Полтави нетотожність географічного й адміністративно-політичного центрів держави. У масштабах регіону (області) вирішальне значення у розподілі центру й провінції відіграє *екологічно-довкільна належність* до міської (центр) та сільської (провінція) громад, які характеризуються певним модерноводинамічним або патріархально-консервативним *стилем (способом) життя*. Слід зазначити, що світова тенденція збільшення чисельності мегаполісів супроводжується зростанням прошарку маргіналів із різним рівнем статків, які працюють у містах, а живуть «на природі», й навпаки – геологи, нафтовики, моряки, працівники міжміського транспорту тощо, які працюють на природі, а живуть у містах. Бувають і виключення з правила, як, наприклад редактор провінційної районної газети, герой фільму С. Герасимова «Журналіст», який на питання столичного гостя про те, чим ви тут займаєтеся, відповів: «Намагаємося вдосконалювати світ на основі власних... недосконалостей». (Див. також: Гусев [12]; Круглашов [26]; Скиба [81]).

Ця належність до одного з полюсів «центр (столиця) – провінція» може набувати *політичного* забарвлення та суттєво впливати на статус особистості безвідносно до її людських якостей чи професійних чеснот. Згадаємо ореол парламентської партії, що підсилює статус депутата, і вплив на статус політика його опозиційної або позапарламентської належності. Засліплюючу дію ореолу еліти («столичної штучки») спостерігаємо у видатній комедії Гоголя «Ревізор».

Автор цієї глави також у свій час мав нагоду порівняти ставлення до нього з боку колег із інших міст у двох рольових позиціях: коли він був *асистентом факультету психології Московського державного університету імені М. В. Ломоносова* (молодим вченим елітного закладу країни) і коли він став *кандидатом психологічних наук і завідувачем кафедри психології Полтавського державного (тепер – національного) педагогічного університету імені В. Г. Короленка* (більш досвідченим і статусним, але провінційним вченим). Беручи

участь під час відряджень у наукових конференціях, автор у ролі асистента елітного закладу отримував значно більше уваги і пошани від організаторів конференцій, ніж у ролі завідувача провінційної кафедри (!?). Очевидно, високий «градієнт провінційності» здатен значно знижувати персональний і соціальний статуси його носія. (Див. також: Варзар [3]; Добровольський [15]).

2. Потребо-вольові естетично-емоційні переживання свого положення на вісі «центр – периферія» людина відчуває як ставлення до *ноосферного* «глобалізму – автаркії (самодостатності)». Представників центру приваблює глобалізація, а провінціали прихильніші до автаркії. Про напругу пристрастей навколо переживань стосовно глобалізму й автаркії та їх дієвості свідчать такі приклади.

Штучна автаркія, в яку поставили Німеччину принизливі умови Версальської мирної угоди, і чим це скінчилося для світу в 1945 році – всім відомо. Другим прикладом є зміна прихильності американців від автаркії до глобалізації у роки Другої світової війни. Тільки напад Японії на Перл-Харбор змусив конгрес США відмовитися від ізоляціонізму автаркії й вступити у II Світову війну. Сучасна Україна, яка є географічним центром Європи, але поки що не прийнята до Євросоюзу, теж коливається у своїх мотиваційних переживаннях між трьома шляхами (векторами історичного поступу): чи глобалізація через ЄС, чи більш глибока інтеграція з СНД, чи автаркія під гаслом – розбудуємо Європу вдома, тоді, можливо, й вона нами зацікавиться. (Див. також: Бройде [1]).

3. Стосовно змістовних спрямувань особистості – маємо такий *діяльнісно-зайнятковий* розподіл центрів-провінцій. Столицею бізнесу (справи) донедавна вважався Захід, центром колективізму й патріотизму – Китай, Японія, центром ігрового способу життя – Іспанія, Бразилія (з їхніми коридами, карнавалами), центром особистісної духовної самодіяльності – Індія та Тибет.

Але завдяки процесам глобалізації кордони між центрами й провінціями стираються. Так, ігрова культура Голівуду (не будемо акцентувати увагу лише на низькопробній продукції) претендує на світове панування в кіноіндустрії. Японія й Китай

виходять на провідні позиції в світі у виробництві товарів за найсучаснішими технологіями тощо. Це свідчить про вражаючі зміни центрів і провінцій у змістових спрямуваннях (ділового, гуманістичного, ігрового, самодіяльного) людства в сучасному світі.

4. За рівнями опанування діяльністю (від навчання до творчості) та *стилем життя* центри й провінції модерноводинамічного рівнів та патріархально-консервативного рівнів також зміщуються протягом древньої історії зі Сходу на Захід, а в часи новітньої історії – із Заходу на Схід (до Індії, Китаю, Японії тощо). Зокрема, сучасні представники наукової еліти південних і східних країн усе частіше потрапляють у лауреати Нобелівської премії.

5. Щодо форм реалізації діяльності та *менталітету особистості* (провінційно-прагматичний / гармонійний), то центрами прагматичних моторно-перцептивних форм є традиційні культури, а центрами мовленнєво-розумових і гармонійних форм – розвинені країни світу [49]. Але й тут відбувається зміщення центрів і провінцій, завдяки освіті й опануванню тонкими технологіями у країнах, що розвиваються. І навпаки, у країнах, де сидіння за партами у деяких дітей закінчується смертями на уроках фізкультури, а сидіння за комп'ютерами досягає у деяких мешканців рівня психіатричного діагнозу «комп'ютерна залежність» [44] – спостерігається рятівне захоплення фізичною культурою, туризмом, спортом.

Цю парадоксальну й багатомірну діалектику (синергетику) центру й провінції яскраво ілюструє думка відомого психолога академіка О. О. Бодальова, який у свій час переїхав із Санкт-Петербурга (тоді – Ленінград) до Москви і у 1980 році очолив факультет психології Московського університету. Відкриваючи свій перший методологічний семінар, Бодальов зазначив, що майже місяць страждав на «комплекс провінціала». Але комплекс невдовзі зник, бо в Москві він зітнувся з вражаючим... *«столичним провінціалізмом»* (Моргун [60]). (Див. також: Простаков [71; 72]).

Підводячи підсумок розгляду явища «центр – провінція», слід скористатися тим, як вживають у соціальній психології поняття «конформність» (об'єктивна залежність на підсвідомому рівні від тиску групи) та «конформізм» (удавана залежність: коли

людина знає, що група помиляється, але робить вигляд, що підтримує групу).

Можливо, варто, слідом за В. І. Ковальовим (1966), розрізнити поняття «провінційність» та «провінціалізм» [21, с. 16–17]. За аналогією з конформністю провінційність вказує на належність людини до певної провінції, а поняття провінціалізм означає сукупність таких властивостей особистості, як обмеженість, недалекоглядність, антиглобалізм і схильність до автаркії (самоізоляції), комплекс меншовартості (може маскуватися удаваною зухвалістю!), домінування навчально-відтворювального рівня опанування досвідом, когнітивна простота моторно-рухової форми дії. За таким розмежуванням понять належність до провінції – *провінційність* – не заслуговує жодного приниження чи осуду, а тільки толерантного ставлення. (Див. також: Карпенко [18]; Покровська, 2009 [70]; Рибалка, Самодрин, Моргун 2019 [74]). Негативного ж відношення варта лише людина, яка демонструє негативні властивості, що типові для *провінціалізму*, й видає їх за чесноти, навіть якщо вона має столичну реєстрацію в паспорті.

Отже, віват, столиця! Але, віват і провінція!

Шведський економіст і футуролог К'єлл Нордстрем стверджує, що через 50 років країни в нинішньому розумінні зникнуть, залишиться порядку 600 мегаполісів із прилеглими регіонами, і в них сконцентрується 85% жителів Землі (Оскілко, 2021 [67]).

Український учитель-новатор, доктор педагогіки і футуролог Анатолій Самодрин (2006; 2019; 2018; 2021) пропонує створити науку «Верналогія», де по новому архітектонічно вживатимуться думки В. І. Вернадського і сучасні науки – *біосферологія, регіонологія і освіта*, які намітають шляхи ноосферної модернізації освіти на основі ідей Володимира Вернадського про перехід біосфери в ноосферу, вдаючись до методологічних і теоретичних засад системи профільного навчання та можливостей її запровадження в умовах біосферного регіону як механізму плекання великих особистостей в епоху становлення ноосфери, зокрема, на прикладі Кременчуччини.

А. П. Самодрин розглядає проблему формування навчально-освітнього простору регіону як біосферної території. Обґрунтовує філософсько-синергетичну підтримку антропоцентризму в освіті для наближення до моделі профільного навчання. Детально розкриває проблему організації профільного навчання в середньому навчально-виховному закладі; зосереджує увагу на досвіді взаємодії академічної і прикладної школи у вітчизняній і зарубіжній педагогічній практиці; застосовує синергетику для підходу до моделювання супроводу людини засобами профільної освіти.

Теоретичні засади профільного навчання включають головні закономірності, зміст профільної освіти, принцип профільної диференціації навчання, модель освітнього середовища профільної школи, структуру навчального предмету, типологію уроків профільної школи тощо.

Концептуальні засади комплексного моделювання навчально-освітнього простору регіону передбачають умову надання нового імпульсу розвитку територіального комплексу як педагогічної системи [66; 78–79; 89]. Вони можуть бути вжиті в якості засобу культурного супроводу ідеї розвитку соціально-економічної системи регіону з використанням програмно-цільового управлінсько-дидактичного підходу до ноосферних викликів освіти майбутнього.

3. Багатовимірна періодизація розвитку особистості на просторово-часовій вісі – минуле-сьогодення-майбутнє – протягом життя

Мені здається страшно важливо, аби ніколи з сімей не зникла історія сім'ї. У родині, де довго триває подібна історія, – завжди більше можливостей вироблення сильних характеристик у досягненні традиційних цілей. Ближче зв'язок із землею, з історією батьківщини.

Володимир Вернадський.
Щоденник. 1891 р. [7, с. 42]

Проблема періодизації розвитку особистості протягом життя (онтогенезу) є традиційною для загальної, вікової та педагогічної психології. У матриці ноосферної проблематики

простору-часу Вернадського вона локалізується в центральному 5-му квадраті біосферно-сучасного розвитку людини (див. вище табл. 1). До останньої чверті ХХ століття її розгляд такими корифеями вітчизняної психології, як Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін та ін., обмежувався переважно дитинством (від віку немовля до закінчення школи). Але саме узагальнення поглядів Виготського, Божович, Ельконіна, Костюка, Федьштейна на періодизацію розвитку дитини дали змогу автору побудувати теоретичну модель періодизації розвитку протягом усього життя (від народження до смерті), що дозволила асимілювати напрацювання в галузі цілісних періодизацій розвитку особистості З. Фрейда, Ш. Бюлер, Д. Бромлей, Е. Еріксона, Б. Г. Ананьєва та ін. (Дзюба, Коваленко, Моргун, Седих, Рибалка, Ткачова, 1981, 1995, 2009, 2013 [38; 41; 55; 73]).

У дитячому віці головними критеріями періодизації становлення особистості, за Виготським і його науковою школою, вважається динаміка *соціальної ситуації розвитку*, динаміка *провідних діяльностей* та динаміка власних *особистих новоутворень* у зазначеному порядку розгортки і значущості.

На заліку зі спецкурсу Д. Б. Ельконіна про періодизацію розвитку дитини (у 1970 р.), на моє питання (тоді студента) щодо критеріїв періодизації розвитку в дорослому віці Ельконін спочатку сміливо пожартував, що «за розвиток дорослих у нас відповідає ЦК КПРС». Потім, вже серйозно, додав, що розвиток особистості, звичайно, не обмежується дитинством, але, на його думку, цей розвиток дорослого відбувається не за критеріями розвитку дитини, запропонованих Виготським.

Десятирічний пошук автором інших критеріїв цілісної періодизації розвитку особистості ні до чого не привів. Але вдалося не просто зберегти критерії Виготського, а і, водночас, підтвердити відмінність дитинства і дорослості, згідно з гіпотезою Ельконіна! Допоміг *механізм переієрархізації!*

У дорослому віці послідовність критеріїв розвитку дитинства (1) соціальна ситуація, 2) провідна діяльність, 3) особисті новоутворення) суттєво змінюється, переієрархізується. У дорослого стають вирішальними і роблять стрибок із третього на перше місце саме особисті новоутворення

– завдяки ним дорослий сам обирає, що робити, тобто – свою (2) провідну діяльність, із ким мати стосунки, тобто – свою (3) соціальну ситуацію власного розвитку. Схематично це виглядає так (див. нижче рис. 1).

Переієрхізація критеріїв періодизації розвитку особистості

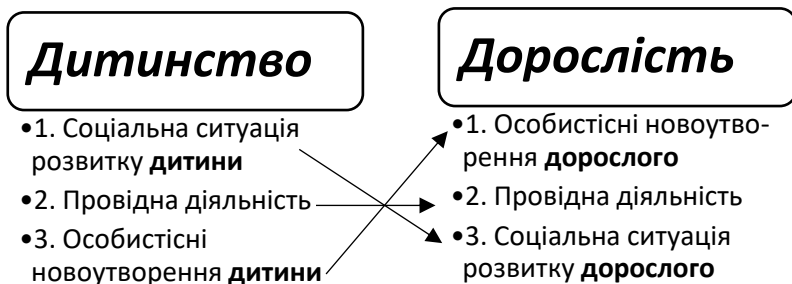


Рис 1. Схематичне зображення динаміки критеріїв періодизації розвитку особистості у дитинстві та дорослості (за В. Моргуном).

У контексті багатовимірної теорії особистості нова схема періодизації базується на п'яти інваріантах структури особистості. Водночас недоцільно відмовлятися від класичних критеріїв періодизації, але їх слід опосередковувати через структуру особистості.

Тоді соціальні ситуації розвитку і провідні діяльності слід розглядати не як зовнішні відносно особистості, а як змістовні спрямованості (направленості) діяльності особистості. Таким чином, можна уникнути підміни періодизації розвитку самої особистості «періодизацією соціальних інститутів і зовнішніх процесів», що часто і відбувається.

Відповідно до вищезазначених вихідних положень, усе життя людини розподіляється на чотири основні періоди (див. нижче табл. 3).

У першому періоді життя людини переважає ділова спрямованість юної особи на предметно-знаряддево-продуктивне пізнання і перетворення довкілля.

Таблиця 3.

Вікові етапи періодизації багатовимірного розвитку особистості в перебігу життя (за В. Моргуном, 2013, 2015)

Стадії (за рівнями і формами діяльності) Періоди (за орієнтаціями, переживаннями, напрямленостями)	НАВЧАННЯ (у моторній, наочній і словесно-розумовій фазах)	ВІДТВОРЕННЯ (у моторній, наочній і словесно-розумовій фазах)	ТВОРЧИСТЬ (у моторній, наочній і словесно-розумовій фазах)
	Нормативні «кризи адаптації-деадаптації»	Нормативні «кризи автономії-залежності»	Нормативні «кризи самоактуалізації-конформізму»
	Криза новонародженості: «перший подих», 0-3,5 міс.	Криза немовляти: «перший крок», 11-18 міс.	Криза раннього дитинства: «я сам», 3-4 роки
СПІВПРАЦЯ (з амбівалентною орієнтацією на теперішнє)	1. Вік немовляти: до 1 року	2. Раннє дитинство: 1-3 роки	3. Дошкільне (ігрове) дитинство: 4-6 років
	Криза дитинства: «відповідальність», 6-7 років	Криза молодшого школяра: «незалежність» 9-10 років	Криза отрочства: «кохання» 14-15 років
СПЛКУВАННЯ (з оптимістичною орієнтацією на майбутнє)	4. Молодше шкільне дитинство: 7-9 років	5. Отрочтво (підліток): 10-14 років	6. Юність: 15-18 років
	Криза юності: «покликання» 18-19 років	Криза молодості: «сім'я», «майстер-ність» 23-28 років	Криза дорослості: «визнання» 33-37 років
«СЕРІЙНА ГРА» (з амбівалентною орієнтацією на теперішнє)	7. Молодість: 19-25 років	8. Дорослість: 26-35 років	9. Зрілість: 36-60 років
	Криза зрілості: «наставництво» 55-65 років	Криза похилого віку: «мемуари» 70-80 років	Криза старості: «самообслуговування» 85-95 років
САМОДІЯЛЬНІСТЬ (з ностальгічною орієнтац. на минуле)	10. Похилый (поважний) вік: 61-75 років	11. Старість: 75-90 років	12. Довгожителєст во: понад 90... років

Це підтверджується тією обставиною, що вже немовля починає з предметно-маніпулятивної діяльності у співпраці з дорослим, у дошкільному віці провідними діяльностями стають ділові, рольові ігри, у шкільному – навчання предметним діяльностям, вибір професії.

У другому періоді розвитку особистості переважає спілкування, приміром, у підлітковому віці – у вигляді товаришування і дружби, в отрочстві – у формі емоційно забарвленого кохання, а у молодості – створення сім'ї та народження і виховання дітей.

Підлітковий вік (10–14 р.) у даній періодизації багатовимірного розвитку особистості можна розділити на еволюційний період (10–13 р.) та період нормативної кризи підліткового віку (14–15 р.), коли статеве дозрівання робить підлітка майже дорослим, а умови життя і соціальний статус – залишають дитиною («криза дорослості»). Слідом за Ельконіним, який наголошує на провідній ролі в житті підлітків «інтимно-особистісного спілкування», ми кваліфікуємо цю кризу як кризу першого «кохання».

У плані просторово-часових орієнтації географія та перспектива життя підлітка розширюються до масштабів вулиці, села (мікрорайону міста).

У плані потребо-вольових переживань підліток також випробує діапазон від підліткового цинізму до оптимістичних мрій про майбутнє і вольових зусиль із самовдосконалення.

Змістовна спрямованість діяльності підлітка характеризується зміною предметно-перетворювальної діяльності на спілкування з іншими людьми, включаючи інтимно-особистісне спілкування (за Д. Б. Ельконіним), суспільно-громадську діяльність (Д. Й. Фельдштейн, В. В. Рибалка).

За рівнями опанування досвідом і формами реалізації діяльності підліток прагне до відтворення дорослих зразків у предметних сферах діяльності й досягає вищої стадії розвитку мислення – «операціонального інтелекту» (за Ж. Піаже).

Таким чином, почуття дорослості, яке охоплює підлітка, має під собою не тільки фізіологічні (наприклад, статеве дозрівання), але й глибокі психологічні підстави.

Наступний, *юнацький вік* (15–18 р.), або *«ранній юнацький вік»* – в тих періодизаціях, які не виділяють період «молодості», що відповідає пізньому юнацькому віку, у даній періодизації можна розділити також на еволюційний період (15–17 р.) та кризу юнацького віку (18–19 р.). Остання пов'язана з реальним вибором професії, який не завжди збігається зі здібностями, інтересами і нахилами юного оптанта, що як наслідок може спричинити «кризу геніальності», яку назвемо «кризою покликання».

У плані просторово-часових орієнтацій географія та перспектива життя юнака бурхливо розширюються за межі села і навіть міста. Ян Амос Коменський назвав цей період віком «академії і подорожей». Наприклад, в одному з пілотажних соціопитувань про поведінку у випадку повномасштабної агресії проти України значна кількість молоді, на відміну від дорослих респондентів, обрала еміграцію за кордон.

У плані потребо-вольових переживань юнак продовжує випробовувати діапазон від підліткового цинізму до оптимістичних мрій про майбутнє і вольових зусиль із професійного самовдосконалення дорослої людини.

Змістовна спрямованість діяльності юнака характеризується зміною акцентів із інтимно-особистісного спілкування з іншими людьми на суспільно-корисну діяльність у складі різних формальних і неформальних соціальних інститутів (за Д. І. Фельдштейном, В. В. Рибалкою) та на професійну діяльність (Б. О. Федоришин, В. Ф. Моргун, А. П. Самодрин, М. І. Піддячий).

За рівнями опанування і форм реалізації діяльності юнацтво прагне до втілення надбань свого «операціонального інтелекту» у практику, в ділові, економічні відносини на шляху професійного навчання та кар'єри.

Третій період пов'язується із працею як «серйозною грою» з амбівалентною орієнтацією на теперішнє, що виявляється у досягненні не тільки професійної майстерності, а й визнання у справі свого життя.

Четвертий період переходить у самодіяльність особистості, де домінують такі види діяльності як наставництво, спогади і самообслуговування.

У наведеній таблиці кожен із чотирьох періодів має характерну для нього просторово-часову орієнтацію й емоційну забарвленість. Так, для співпраці дитини з дорослим властива амбівалентна, зі зміною настроїв, орієнтація на сьогодні, для спілкування юнаків притаманна «оптимістична орієнтація» на майбутнє, у «серйозних ділових іграх» дорослого – амбівалентна орієнтація на сьогодні, а для самодіяльності людини поважного віку – ностальгічна орієнтація на минуле.

Другій групі підстав періодизації відповідають рівні освоєння досвіду і форми реалізації діяльності. Кожен із періодів включає в себе три стадії: навчання, відтворення, творчості. Вони в свою чергу складаються з послідовних фаз розвитку: а) моторики, б) перцепції, в) мовленнєво-розумової форм діяльності. Динаміка переходів по стадіям і періодам включає в себе кризові етапи і етапи еволюційного розвитку. При переході від стадії творчості до навчання мають місце кризи «адаптації-деадаптації»; на стику навчання-відтворення – кризи «автономії-залежності», на стику відтворення-творчості мають місце кризи «самоактуалізації-конформізму».

Можна навести цікаві історичні приклади неподолання та, навпаки, успіхи долання вікових криз. Так, звертаючись до давньогрецького філософа Емпедокла, один із його співвітчизників констатував:

«П'ятдесят років живу я на світі, літ тридцять шукаю всюди розумних людей і ніде не знаходжу їх!» На що мислитель відповів:

«Мій друже, розумних знаходять тільки розумні!» Цей приклад свідчить про неуспішне проходження кризи третього віку співрозмовником Емпедокла.

Наш славетний філософ і просвітитель Г. С. Сковорода успішно подолав останню кризу свого життя – пошуку сенсу життя і смерті, коли попросив залишити на своїй могильній плиті надпис: «Світ ловив мене, але не спіймав».

Утім, навіть за сприятливих умов, не всі люди успішно долають кризові періоди розвитку особистості, найважливішими з яких є екзистенціальні вибори способу життя, справи життя і супутника життя. Ці вибори припадають переважно на юність і молодість, що є перехідними періодами між дитинством і

дорослістю. Психологія накопичує засоби супроводу цих доленосних виборів людини (Л. Ф. Бурлачук, С. Д. Максименко, Є. О. Клімов, М. І. Піддячий, В. В. Рибалка, А. П. Самодрин, Б. О. Федоришин та ін.). Зокрема, автором у контексті багатовимірної теорії особистості розроблено три психодіагностичних методики, що здатні профілакувати невдачі людини з вибором нездорового способу життя (опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини), неконгруентної професії (методика багатовимірного аналізу досягнень опитанта з метою профілювання і профорієнтації), несумісної пари, що може призвести до розлучення у шлюбі (багатовимірний опитувальник мотивації кохання). У перспективі, в моменти доленосних екзистенціальних виборів дорослого (способу, стилю життя; профілю освіти та професії; супутника життя), превентивно-профілактичне психологічне обстеження кожної людини майбутньою Психологічною службою України повинно стати обов'язковим.

Бурхливий розвиток Інтернету та світовий ковід-карантин (Кремень, Рибалка, Самодрин, Моргун та ін. [25; 44; 92]) не відміняє критеріїв періодизації Виготського, а вимагає, в найближчій перспективі, два уточнення: по-перше, змін у часових межах між періодами і етапами розвитку особистості; по-друге, змін у складі видів, рівнів і форм діяльності у певних періодах і на певних етапах життєдіяльності людини.

4. Проблема інобуття особистості після смерті як цінності людини, що увічніюється в її діяннях, творіннях та спогадах нащадків

*Власне кажучи, для повного задоволення людини важливе одне питання – питання не про божество, а про **безсмертя особистості**.*

*Наука не суперечить релігії – так же мало спростовує **божественність** Христа, як спростовує неіснування християнського Бога, як спростовує існування Аполлона чи Венери. Страшно те, що вона не надає **опори** для їх існування в галузі світу, що підвідомча їй для вивчення. А що їй не підвідомче з того, що зрозуміле нашій особистості?*

***Володимир Вернадський.**
Щоденник, 1891 р. [7, с. 41]*

У часи війни або геноциду, зростання техногенних катастроф та тероризму стає особливо актуальною, викликає інтерес проблема *ставлення до смерті*, сприйняття закінчення життя і страху смерті як особливого переживання. Криза смерті на індивідуальному життєвому шляху (Моргун, Ткачева, 1981; Дзюба, Коваленко, 2013; Коваленко, Лук'янова, Помиткін та ін., 2021 [14; 20; 38; 55; 62]) та кризові явища депопуляції суспільства накладаються і приводять до взаємно підсилюючого ефекту. У ноосферній матриці гуманітарних проблем Вернадського ця проблема переходу людини у вічність займає 3-й квадрат (див. вище табл.1). Вчений, який пережив крах царизму, тимчасового уряду, I та II Світових воєн, Громадянську війну, ув'язнення з боку більшовицької влади, зумів зберегти оптимізм і мрію про безсмертя людини.

Із огляду на «Біблію», зокрема, в українському богослов'ї існує чотири терміни на позначення стану людини по смерті:

Ад (або *шеол*, *смерть*, *гриб*, *яма*) – загальний стан мертвих до воскресіння Христового: туди зійшов Христос по смерті, щоб визволити праведників; після воскресіння Христового він лишається як стан нерозкаяних грішників, які очікують остаточного засуду; цей стан тимчасовий.

Пекло (*вогонь вічний*, *вогонь геєнний*) – ідентифікується зі станом сатани-диявола і ангелів його (пор. Мт. 25:41; «ворота пекла» Мт. 16:18); остаточний стан терпіння нерозкаяних грішників після воскресіння мертвих і останнього суду; цей стан вічний.

Рай (*рай небесний*, *лоно Авраама*, *перше небо*) – стан розкаяних грішників (наприклад, розкаяний розбійник, Лк. 23:43) і праведників після воскресіння Христового, які очікують воскресіння мертвих, і остаточне блаженство в Бозі; цей стан тимчасовий і в ньому різні ступені блаженства.

Небо (*небеса*, *царство*) – остаточний стан праведників у Божому блаженстві після воскресіння мертвих і останнього суду; цей стан вічний.

Цікаву притчу про Смерть і Ковалю знаходимо в сучасному православному фольклорі. Якось прийшла стара Смерть із косою до Ковалю. Той подумав, що помер.

– «Не бійся мене, Ковалю, ти – живий, а я прийшла косу виправити та наточити, бо затупилася».

Майстер отямився, почав косу лагодити та вголос міркує:

– «Скільки ж мільйонів людей страчено цим інструментом?».

Смерть почула й образилася:

– «Жодного життя не відібрала! Це ви, люди, війнами, чварами, хворобами, гріхами вкорочуєте собі віку або помираєте від старості. А я після вашої смерті на тому світі виконую волю Божу й лише доправляю – кого до Аду, кого до Раю».

Взяла Смерть косу, подякувала за роботу і пішла. А Коваль услід здивовано запитує:

– «А чим же тоді косу затупила?».

– «Щось останнім часом дорога до Раю дуже бур'яном заростає...», – відповіла стара.

Щодо терміну тривалості власного життя, існують декілька позицій. Перша – *невтручання*, «на те – воля Божа».

Масмедіа зафіксували неординарний випадок підготовки до смерті в одній із країн колишнього СРСР. Учителька іноземної мови займалася репетиторством у себе вдома. Раптом по школі поповзли чутки про розбещення одного з учнів. Який же був подив поліцейського і батьків, які застали вчительку в купальнику біля... труни, а вдягнутого учня поруч із... фотокамерою. На питання – що відбувається, вчителька дала таке пояснення: вона попросила учня зробити фотосесію з нею в труні в різному вбранні, адже жінка і після смерті хоче виглядати... красивою!

Друга позиція – штучне *скорочення терміну життя*. Видатний польський педагог-гуманіст Януш Корчак серед прав дитини декларує: «Право дитини на смерть».

Для полегшення або припинення страждань невиліковно хворих створюються спеціальні заклади – хоспіси. У деяких країнах дозволено скорочувати життя і, як це не парадоксально звучить, практикується гуманна смерть від рук лікарів – евтаназія.

В. А. Роменець стверджує: «Психологія вказує на два механізми, що допомагають людині пристосуватися до своєї хвороби – *регресію та самовідречення*» [77, с. 165]).

Хоспіс – заклад для надання медичної та соціальної, психологічної допомоги хворим із обмеженим прогнозом життя. Основне завдання – надати допомогу, знеболити, дати можливість відійти з життя достойно. Іншими словами, забезпечення гідного життя до останнього подиху безнадійно хворої людини.

Евтаназія (грец. «добре» + «смерть») – практика припинення (або скорочення) лікарем життя людини з невиліковним захворюванням, яка відчуває нестерпні муки, на задоволення прохання хворого в безболісній або мінімально болісній її формі з метою припинення страждань.

Самогубство, зазвичай, засуджується релігією та суспільством. Пояснюється слабкістю людини перед тиском негативних обставин різного характеру або психічною хворобою. Але в деяких культурах воно, навпаки, героїзується.

Харакірі – японське ритуальне самогубство шляхом розрізання живота мечем. За уявленнями середньовічних японців, людська *душа* розміщується у животі, тому його розтинання було останнім доказом чесності людини. Відповідно, самурай, що вчиняв харакірі, проявляв сміливість і востаннє засвідчував чистоту своїх помислів.

Як наслідок цієї героїзації побутові самогубства в сучасній Японії й досі не отримали ані морального осуду, ані кримінального покарання. Звідси і парадоксальна статистика, за даними якої японці є світовими лідерами за тривалістю життя і, водночас, за кількістю... самогубств. Із хокку автора, за японськими мотивами:

*«Йти на роботу: вмирати
Чи радуватися
Життю!»*

На межі 2021-2022 років, коли угруповання російських військ біля кордонів України досягло 120-130 тисяч (не рахуючи контингент у Криму й на Донбасі), США заговорили про можливе повномасштабне вторгнення в Україну. Автор звернувся до 50 українців у Київській, Полтавській і Харківській областях із питанням:

«Чи має Україна якісь потужні ресурси, які можуть зупинити загрозу військової агресії?».

Тільки чотири респонденти (комп'ютерниця, лікарка, охоронець і педагог) назвали, що це – 15 реакторів на 5 атомних електростанціях, підрив яких здатен створити потужну радіоактивну хмару, що може долетіти і вразити Анкару, Берлін, Лондон, Москву, Париж...

Лише один респондент (педагог) назвав про можливу екологічну катастрофу, пов'язану з потопом від штучних морів, який змиє поселення в долині Дніпра і західного берега Криму в разі підриву каскаду гребель на Дніпрі.

Той же респондент згадав про склади хімічних речовин на всій території України і ракетного палива під Павлоградом, які здатні здійснити потужну пожежу і отруєння повітря та наземних і підземних вод України та сусідніх держав.

Таке масове витіснення із свідомості українців всім відомих чинників опору окупації, очевидно, пояснюється саме ефектом суїциду цілої держави, адже спочатку радіація, потопи і забруднення вразять... самих українців. Виникає моральне питання: а чи кожен із них хоче уподобитися Матросову (затулив своїм тілом амбразуру кулемета), Гастелло (пішов на таран ворожого бомбардувальника) часів II Світової війни, чи сучасним моджахедам, які ховають під одяг вибухівку і свідомо ідуть на смерть у боротьбі з ворогами?

«В ситуації самопожертви – пише Роменець – існує ствердження життя як такого, життя інших людей. Воно породжує моральний катарсис, позбавляючи смерть її тупості» [76, с. 162]. І далі: «Не стільки психотерапія, скільки філософія може запропонувати такі прийоми *перетворення натурального страху смерті в культурний героїчний ентузіазм*, який дозволить людині зберегти гідність перед лицем смерті» [76, с. 168]. «Життя, що присвячене іншим людям, виключає однобічний страх особистого знищення. Хто робить індивідуальний внесок у культуру людства, той за життя переживає почуття безсмертя» [76, с. 167]. Парадокс воєн: слід героїзувати вояків, але війни та їх зачинщиків – слід піддавати анафемі.

З біографії, наприклад, великого французького письменника Стендаля (Анрі Бейля) дізнаємося, що, помираючи 23 березня 1742 року від другого інсульту, він зробив пророцтво, яке збулося, стосовно того, що Франція оцінить, і світ перекладе

багатьма мовами його романтичні художні твори лише через 50 років після смерті (авторство його есе в англійських журналах було встановлено через... 100 років!).

Третя позиція: спроба *продовження терміну життя* – за рахунок здорового способу життя, покращення медичного забезпечення. Крім медицини вже практикує охолодження тіла/мозку клієнта і зберігання його до того періоду у віддаленій перспективі, коли досягнення медико-біологічної науки і практики зможуть повторно оживити людину і, можливо, навіки.

Переселення душ, реінкарнація (грец. «знову» + «втілення»), *перевтілення* – релігійно-філософська доктрина, згідно з якою на шляху до безсмертя сутність живої істоти перевтілюється знову і знову з одного тіла в інше. Цю безсмертну сутність часто називають духом або душею, «божественною іскрою», «вищим» або «істинним Я». Згідно з подібними віруваннями у кожному житті розвивається нова *індивідуальна особистість* у фізичному світі, але одночасно певна частина «Я» індивідуума залишається незмінною, переходячи з тіла в тіло у низці перевтілень. Також існують уявлення про те, що ланцюг перевтілень має деяку мету і душа в ньому зазнає *еволюції*. Вчення про переселення душ притаманне ряду релігійних систем, а також зустрічається у відриві від якоїсь релігійної системи (в особистому *світогляді*).

У буддизмі, наприклад, махаяна (вчення отримало розвиток у Тибеті, Китаї, Японії та Кореї): залежно від співвідношення праведних та гріховних вчинків, скоєних раніше, душа живої істоти після смерті потрапляє в світ Не-Форм; світ Форм або один із шести станів буття у світі Пристрастей: 1) Оселя богів, 2) Оселя напівбогів, 3) Оселя людства, 4) Тварини, 5) Духи та привиди, 6) нарака – пекельні істоти (Бхактиведанта... [2]).

Благочестиві душі потрапляють до оселі богів, де насолоджуються небесними задоволеннями доти, поки сприятлива карма не вичерпається, і ця насолода також пов'язана зі стражданням – від усвідомлення недовговічності насолоди та неможливості приймати рішення. Розбещені душі потрапляють до світу нараків, де залишаються на деякий час, відповідно до тяжкості скоєних ними гріхів. Напівбогами народжуються агресивні особистості, керовані ревнощами. Жадібність веде до

світу голодних духів. Якщо основним затьмаренням людини була пристрасть, але добрі вчинки врівноважують та пересилоють недобрі, то вона втілюється в людській істоті. Людське втілення вважається духовно найціннішим, хоча і не найкомфортнішим [2].

Палітра ставлення до смерті охоплює всі знаки емоцій. Хворий Вернадський засвідчував перед кончиною: «ніякого страху смерті, розпадаюся на атоми і молекули».

Досить поширеною точкою зору є уявлення про те, що страх смерті супроводжує весь життєвий шлях людини, з'являючись у дитинстві (згадаємо про дві рушійних сили людини – потяг до життя «ерос» і потяг до смерті «танатос» – у психоаналізі З. Фрейда). В одній із своїх чудових книг великий український кардіохірург і письменник Микола Амосов розмістив такий епіграф (напевно, авторський, бо без підпису): «Тема смерті сильніша за тему кохання».

Водночас існує й інша позиція, що припускає виникнення важких переживань лише в старості, у наслідок незадоволеності прожитим життям і неможливості його змінити (Е. Еріксон). Умови прийняття закінчення життя створюються наявністю сенсу життя протягом життєвого шляху і реалізацією життєвого задуму в найбільш продуктивному віковому періоді – зрілості (В. Франкл, Ф. Ю. Василюк).

За автором статті, «зріла особистість систематично рефлексує своє життя і діяльність, провідні мотиви, аналізує зроблене, беручи з нього уроки, вирішує, на що конкретно витрачати час, що залишився, ще раз абсолютно по-новому усвідомлює свою смертність» [38, с. 60].

Т. С. Яценко, О. В. Глузман, І. В. Калашник (2008) та ін. досліджували феномен «психологічної смерті», який характеризується блокуванням емоційної сфери суб'єкта, соціальним відчуженням, розотожненням власної уяви і реальності [91, с. 5]. До цих чинників слід додати прискорене «психологічне старіння» (за Є. І. Головахою, О. О. Кроніком [10, с. 5]) як дефіцит цілепокладання, що приводить до різкого звуження вчинкового діапазону майбутнього у транспективі життєвого шляху людини.

«Цілісний аналіз комплексу тематичних психомалюнків, – за Яценко, – дозволяє виявити логіку несвідомого та об'єктивувати

деструктивні тенденції до психологічної імпотенції та психологічної смерті, що символічно виявляються в тенденціях «повернення в лоно матері», до самопокарання та до саморуйнування.

Використання додаткових методик *активного соціально-психологічного навчання* (АСПН) – роботи з неавторським малюнком, створення протагоністом казки про власне життя, роботи з предметною моделлю – дозволило виявити вплив інфантильного досвіду суб'єкта на виникнення тенденції до психологічної смерті. Вона позначається на характері спілкування, що знаходить вираження в таких явищах: неможливості підтримання оптимальних стосунків із оточуючими людьми; обтяженості ревнощами, заздрощами, ненавистю, почуттям неповноцінності, приниженості; відчуттям безперспективності існування; маніпулювання оточенням; відстороненні, залежності від минулого; депресивності та схильності до суїциду.

Психоаналіз емпіричного матеріалу дозволяє виявити вплив едіпової залежності на виникнення тенденцій до психологічної імпотенції та смерті. Як засвідчує глибинно-психологічний аналіз, для едіпової залежності важливими чинниками є наявність табу на інцест, конкуренція з батьками та водночас залежність від них, що виражається в амбівалентності почуттів та внутрішній суперечливості психіки суб'єкта.

Результативність психокорекції за методом АСПН підтверджується порівняльними результатами тестових методик, що були використані в обстеженні студентів психологічного факультету першого-п'ятого курсів. Отримані дані дозволяють констатувати, що у студентів, які проходили глибинну психокорекцію за методом АСПН, знизилися депресивні, агресивні вияви, відбулося нівелювання деструктивних тенденцій» (Яценко, Глузман, Калашник, 2008 [91, с. 82]).

Рефлексія, що супроводжує життєвий шлях дорослої людини, і переживання екзистенційних проблем зазвичай пов'язані з певними подіями – зовнішніми і внутрішніми (Ш. Бюлер). Осмислення проблеми в цей період і відповідне переживання можуть призводити до зміни ставлення до життя і смерті, переходу з повсякденного в онтологічний модус

(М. Хайдеггер). «Живучи в онтологічному модусі, ми не тільки краще усвідомлюємо буття, смерть та інші невід'ємні якості життя, а й набуваємо більшого бажання і можливості значно змінити світ. Ми готові взяти на себе основне завдання людини – побудувати справжнє життя, наповнене сенсом, діяльністю, засновану на почутті спільноти з людьми, що веде до самореалізації» (Ялом, 2012 [90, с. 48]). Саме тому І. Ялом переживання, що пов'язане з «зіткненням зі смертю», називає переживанням, «яке пробуджує».

Зупинимось докладніше на двох питаннях.

По-перше, потребо-вольові переживання, які супроводжують усвідомлення закінчення життя, залежать виключно від особливостей індивідуального життєвого шляху або існують деякі загальні тенденції? Як показало емпіричне дослідження (Кулагіна, Сенкевич [27]), найбільш вираженою є регіональна специфіка, тобто залежність ставлення до смерті від культурно-історичних умов і традицій. Вікові та гендерні відмінності виявляються по-різному в різних регіонах.

Зокрема, високе прийняття закінчення життя, яке можна назвати оптимістичним ставленням до даної екзистенціальної проблеми, в Італії, в середовищі інтелігенції Риму. Водночас гендерних відмінностей не спостерігається, втім, від юності до зрілості прийняття закінчення життя посилюється.

Потребо-вольові переживання, що пов'язані зі смертю, в середовищі інтелігенції Москви і Єревана, на території пострадянського простору, мають іншу емоційну забарвленість. Популяційна динаміка показників дозволяє визначити загальні вікові тенденції: і в Москві, і в Єревані від юності до зрілості посилюється неприйняття закінчення життя. Якщо в Москві для юності характерно оптимістичне ставлення (невисокого рівня) до екзистенційних проблем, а в зрілості воно стає амбівалентним, то в Єревані і в юнацькому, і в зрілому віці воно амбівалентне, і його рівень знижується з віком. Вираженими є гендерні відмінності. Поява амбівалентного ставлення до смерті в Москві обумовлена втратою юнацького оптимізму чоловіками. Наростання амбівалентного ставлення до смерті в Єревані відбувається, навпаки, за рахунок жіночої частини вибірки.

По-друге, якщо виникнення страху смерті в значній мірі обумовлено незадоволеністю пройденим життєвим шляхом, то які потреби стоять за позитивними переживаннями? Мабуть, необхідно, в першу чергу, припустити задоволення двох потреб – «потреби бути самим собою і в злагоді зі світом» (Е. Фромм) та «потреби бути особистістю» (А. В. і В. А. Петровські). Докладніше зупинимось на останній потребі (Кулагіна, 2017 [28]).

Потреба бути особистістю, згідно з Петровськими, – це потреба існувати в інших людях, відбитися в них і вкласти в них частку свого Я. Без можливості залишити слід у душі іншої людини, без існування в пам'яті інших немає особистості. Із задоволенням цієї потреби пов'язаний феномен ідеального буття людини – «відображеної суб'єктності». В. Петровський визначає відображену суб'єктність як «буття кого-небудь в іншому і для іншого. Сенс твердження: «людина відображена в мені як суб'єкт» – означає, що я більш-менш чітко переживаю її присутність в значущих для мене ситуаціях... Відбиваючись в мені, суб'єкт виступає як активне, діяльне начало, яке змінює мій погляд на речі, що формує нові спонукання, що ставить переді мною нові цілі; підстави та наслідки його активності не залишають мене байдужим, значущі для мене» (Петровський, 1996 [69, с. 180]). Із вірша автора «Визнання і небуття, або Кому в науці жити добре» (Моргун, 2014 [56, с. 17]):

*«Блажен, хто мав визнання за життя,
бо багатьом траплялось й помирати...
З вершин років хочу оглянути шлях,
що пощастило у науці торувати».*

Відображена суб'єктність проявляється в трьох формах і, одночасно, на трьох рівнях.

Перший рівень – закарбованість суб'єкта в ефектах міжіндивідуальних впливів. На цьому рівні можливий не тільки спрямований вплив однієї людини на іншу (соціальний вплив, влада), але і ненаправлений, зокрема, фасилітація – зміна ефективності діяльності людини завдяки контактам (реальної чи уявної взаємодії) з іншим. Хоча це найпростіший рівень, але тут важливий образ значущої іншої людини, який створюється під час спілкування з нею. Динаміка потребо-вольових переживань,

що стосуються екзистенційних проблем, вимагає більш високого рівня прояву відображеної суб'єктності.

Другий рівень позначається як «ідеальний значимий інший». Значимий інший стає частиною життєвого світу людини, що, не поглинаючи його повністю, не зливаючись із Я, але стає силою, що діє в особистості та впливає на особистість. Життєвий світ людини включає два полюси – Я та Інший в мені.

Третій рівень – «втілення суб'єкту». На останній, вищого ступеня відображений значимий інший настільки глибоко проникає в життєвий світ людини, що Я визначається ним, і стає вкрай складно встановити особливості злиття двох Я, невіддільних один від одного. Ідеальний значимий інший або втілений суб'єкт може бути реальною близькою людиною, але може бути тими, хто пішли з життя, але продовжують впливати на ставлення до світу.

Задоволеність життям і прийняття його закінчення припускають усвідомлення феномена відображеної суб'єктності, в тому числі можливості своєї присутності в інших (тим самим – продовження життя!) за межею свого фізичного існування. Дорослий або літня людина прагне «позначитися» в своїх дітях. Але ідеальним значущим іншим (іноді навіть втіленим суб'єктом) може стати і чоловік/дружина, і близький друг, і учень, тим самим задовольняючи потребу дорослої людини, людини поважного віку бути особистістю.

Слід нагадати і близьке до «відображеної суб'єктності», але більш широке поняття І. Ялома (2013) – «хвильовий ефект». «Тут йдеться про те, що кожна людина, не знаючи і не думаючи про це, поширює навколо себе концентричні кола впливу, які можуть зачіпати інших людей протягом багатьох років, із покоління в покоління. Цей вплив у свою чергу передається від одних людей до інших, як брижі на поверхні ставка... Ми можемо, нехай і без нашого відома, залишити десь частинку самих себе» – в своїх дітях, у своїх друзях, у творчих досягненнях. Хвильовий ефект – це «продовження своєї істоти, можливе завдяки турботі, допомозі і любові, яку ми даруємо іншим людям» [90, с. 108, 111].

Про це і рядки з вірша «Чому кохають люди?» [56, с. 61]):

«Чому кохають люди в самоті?

Щоб в дітях смерть навек перемогти!»

...Якось, делегація наших письменників зупинилася в горах Чорногорії біля криниці відпочити. Неподалік, у тіні дерева, сивочолий дідусь висікав на надгробному камені надпис. Допитливий письменник спитав, про що він? Старий відповів, що придумав собі на могилу таку епітафію: «Під цим каменем лежать бажання людини, вони рвуться нездійснені...».

Перед черговими президентськими виборами діючий тоді президент проводив активи з керівниками областей України. Звітували, зокрема, голови обласних рад і голови обласних адміністрацій. В історичних екскурсах своїх виступів можновладці Полтавщини згадали низку імен знаменитих полтавців. Але з трьох видатних постатей, які принесли нашому краю *світову славу*, був названий лише один – видатний інженер і теоретик космічних польотів Юрій Кондратюк. Двоє були забуті: геніальний письменник... Микола Гоголь (!?) і геніальний педагог, соціальний психолог і письменник... Антон Макаренко (!?). Про геніального натураліста світу, який вивчав структуру ґрунтів Кременчуччини, родича великого демократа і письменника Володимира Короленка, – академіка Володимира Вернадського годі й казати. Панівна тимчасовість, найміть хоча би кваліфікованих помічників і консультантів, а то все – кум, сват, блат, брат.

Результати людської діяльності, її творіння, книги, витвори мистецтва, надгробки, меморіальні дошки на будинках, назви кораблів, вулиць, міст, зірок, пам'ятники на площах, музеї... є матеріальними свідченнями про існування і культурну спадщину людини. Про це хокку автора:

Безсмертя не існує.

Але... є діти, учні,

Творіння...

Отже, палітра ставлення до смерті охоплює всі знаки емоцій: від *негативних* (страхи – потрапити після Аду до пекла; до сирої землі; гріх суїциду), через *амбівалентні* емоції (злиття з природою у атеїстів; перевтілення душ у давніх греків, у ведичній культурі) до *позитивних* переживань (потрапити до Раю; загинути смертю героя – «на миру и смерть красна»; «харакірі» в японців, як демонстрація величі духу особистості).

Щодо інобуття особистості після смерті, то безсмертя існує в двох іпостасях: по-перше, у пам'яті й підсвідомості нових народжених або вихованих людиною поколінь та, по-друге, в її діяннях, творіннях і меморіалах (від пам'ятних знаків до музеїв), якими її увічніюють вдячні нащадки.

5. Результати апробації авторської методики соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатної постаті на прикладі українського педагога, соціального психолога та письменника зі світовим ім'ям – Антона Макаренка

Швидко зникає людська особистість, недовго відносно бережеться любов оточуючих, децю довше зберігається пам'ять про неї, але часто надзвичайно довго в коловороті поточного, буденного життя виявляється її думка і вплив її праці.

Володимир Вернадський.

Із нотаток. 1982 р. [7, с. 51]

Мені чужий капіталістичний лад, але чужий і тутешній. Царство моїх ідей попереду...

Володимир Вернадський.

Щоденник, 1931 р. [7, с. 298]

У цьому контексті виникає проблема психологічного виміру впливу «царства ідей» (за В. Вернадським), «хвильового ефекту» (за І. Яломом), «відображеної суб'єктності» (за А. і В. Петровськими), зокрема, для історичних постатей, що мають своїх послідовників у сучасності (див. також: Нуркова В. В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности, 2000). Скориставшись класичними методиками соціометрії (Морено [37]) та контент-аналізу текстів Дж. Спіда (Фролов [87]), автор розробив *методику соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатного діяча.*

Термін «соціометрія» виник в кінці ХІХ ст. у зв'язку з описом можливих способів вимірювання соціального впливу одних груп людей на інші. Теоретичне й ідеологічне обґрунтування соціометрії як *методу пізнання* та вимірювання

соціальних явищ дав відомий американський психіатр і соціальний психолог Я. (Дж). Морено [37].

Предметна область соціометрії – емоційне ставлення людей у групах (симпатії, байдужість, ворожість). Метод соціометричних вимірів дозволяє отримати інформацію про: соціально-психологічні відносини у групі; статуси людей у групі; психологічну сумісність і згуртованість у групі.

Соціометричні критерії формуються у вигляді запитань, відповіді на які слугують *підставою* для вивчення відносин у групі. «Соціограма-мішень» – становить систему концентричних кіл. У центральне коло потрапляють члени групи з максимальними виборами з боку інших. У периферійне коло – ті, кого не обирають. Отже, маємо графічну модель соціометричних статусів особистості: *зірки, бажані, ігноровані, ізольовані*.

У результаті соціометричного дослідження отримуємо відомості й узагальнену картину стану системи міжособистісних взаємин – *рівень благополуччя взаємовідносин* (РБВ). Високий РБВ – якщо «зірок» і «бажаних» у сумі більше, ніж «ігнорованих» та «ізольованих»; середній рівень благополуччя групи – у разі рівності («зірки» + «бажані») = («ігноровані» + «ізольовані»). Низький РБВ відзначається при домінуванні в групі осіб із низьким статусом (Морено [37]).

Вперше формалізований *контент-аналіз тексту* застосував американець Дж. Спід, котрий 1893 року опублікував статтю: «Чи дають тепер газети новини?». Він виміряв обсяг тематичних матеріалів газет у дюймах. Виявилось, що газети протягом трьох років стали приділяти більше уваги пліткам та скандалам, але менше – літературі, політиці та релігії (Фролов [87]).

Одиницями контент-аналізу можуть бути: окремі слова, теми, повідомлення, прізвища історичних діячів, політиків, видатних учених і діячів мистецтва (наприклад, *А. Макаренка*), судження, закінчена думка, логічний ланцюг (наприклад, *ступінь негативності-байдужості-позитивності ставлення нащадків А. Макаренка до його постаті та педагогічної спадщини або його статус*).

Отже, за предметом і соціометричним критерієм – *ступенем негативності-байдужості-позитивності ставлення до постаті*

та спадщини видатної людини авторська теоретична модель включає такі типи нащадків.

За негативним ставленням:

– *винищувачі* (заборонити і знищити, наприклад – пам’ятник Макаренку на центральній вулиці Харкова; вилучити «Педагогічну поему» з шкільного курсу літератури);

– *опоненти* (критики досвіду педагога, наприклад – Н. Крупська, Ю. Азаров);

за байдужим ставленням:

– *ігноранти* («пофігісти» – ігнорують все, що стосується педагога);

– *попутники* (з амбівалентним ставленням – можуть, наприклад, подати тези на макаренківську конференцію, але – жодної згадки про педагога);

за позитивним ставленням:

– *поминальники* (згадують ім’я педагога серед інших, у списку);

– *популяризатори* (висвітлюють досвід педагога);

– *соратники* (апологети, втілюють досвід педагога у життя в канонічній формі, без змін);

– *послідовники* (творчо розвивають досвід великого педагога в сучасних умовах).

Нижче висвітлені *результати апробації методики соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатної історичної постаті* на прикладі українського педагога, соціального психолога та письменника А. С. Макаренка.

Об’єктом дослідження є тексти матеріалів однієї з міжнародних макаренківських конференцій (Педагогічна особистість..., 2016 [68]). Зразок протоколу див. у табл. 4.

Інструкція. Ознайомтеся з текстом наукової статті та визначте знак і рівень ставлення автора до спадщини А. С. Макаренка (у лівому стовпчику).

Впишіть у відповідній графі конкретні ознаки причетності автора до спадщини видатного діяча (у правому стовпчику).

Судячи з тексту матеріалів, у вказаному збірникові надруковано праці 40 авторів, але згадують ім’я педагога лише... 14 осіб (!?).

Таблиця 4.

**Знак, рівень ставлення та змістовна характеристика
контент-аналізу причетності автора до спадщини
видатного діяча**

Знак і рівень ставлення до спадщини видатного діяча	Змістовна характеристика контент-аналізу причетності до спадщини видатного діяча
<i>за негативним ставленням</i>	
<i>винищувачі</i>	
<i>опоненти</i>	
<i>за байдужим ставленням</i>	
<i>ігноранти</i>	
<i>попутники</i>	
<i>за позитивним ставленням</i>	
<i>поминальники</i>	<i>двічі згадане прізвище серед інших в загальних списках</i>
<i>популяризатори</i>	
<i>соратники</i>	
<i>послідовники</i>	

У підсумку маємо такий розподіл авторів за колами «соціометричної мішені» в діапазоні «попутники – послідовники»: попутники в периферійному колі – 25 осіб (62,5%); поминальники – 1 особа (2,5%); популяризатори – 7 осіб (17,5%); соратники – 4 особи (10%); послідовники, у центральному колі – 3 особи (7,5%).

Якщо розташувати результати у вигляді «п'єдесталу пошани» (за ранговими місцями відповідно до числа нащадків), то маємо таку ієрархію (див. нижче табл. 5):

- **байдуже ставлення:** 1) попутники (62,5%);
- **позитивне ставлення:** 2) популяризатори (17,5%); 3) соратники (10%); 4) послідовники (7,5%); 5) поминальники (2,5%).

Як видно з отриманих даних, спостерігається низький рівень благополуччя у ставленні сучасників до великого педагога, оскільки байдуже ставлення (62,5%) посідає перше місце та майже вдвічі перевищує позитивне (37,5 %).

**Розподіл авторів матеріалів конференції,
присвяченій А. С. Макаренку,
за кількістю типів ставлення
до видатного педагога, психолога і письменника**

Ставлення до видатного діяча	Тип нащадків	Кількість осіб	у %
1. Байдуже	1. Попутники	25	62,5
2. Позитивне	2. Популяризатори (++)	7	17,5
	3. Соратники (+++)	4	10
	4. Послідовники (++++)	3	7,5
	5. Поминальники (+)	1	2,5

Якщо була б можливість визначити кількість сучасників із негативним ставленням, які не подавали матеріалів до збірника, то картина була б ще сумнішою. Принаймні, з цього стає зрозумілим – чому світовий бестселер «Педагогічна поема» і досі не повернуто до шкільного курсу української літератури, чому й досі не вийшло українською мовою її автентичне видання (без купюр сталінської цензури), чому з українських шкіл зникла трудова народна педагогіка тощо.

Отже, цінність інобуття людини після смерті, незалежно від того, чи перевтілиться вона у гумус (за атеїзмом), чи у баобаб, тварину, вічне божество тощо (за іншими релігійно-філософськими ученнями), полягає і локалізується не в потойбічному світі, яким би жажливим (пекло) чи чарівним (Царство небесне) він не здавався. Цінність інобуття вимірюється тим обсягом добрих вчинків, які людина встигла зробити для себе, своїх близьких, своєї країни, землян за життя, завдяки «царству ідей», «хвильовому ефекту», «відображеній суб'єктності». Домінуючими психічними процесами, які реалізують цінність інобуття людини є *пам'ять і вдячність*, що закарбовано у всіх культурах світу.

Цінність інобуття особистості після смерті має інверсійний характер, бо її найпотужніша позитивна спрямованість – начебто, на майбутнє потойбіччя, але найперше – на сьогодні і минуле.

Це не «спогади про майбутнє», а скоріше своєрідні «мрії про минуле», чеснотами і здобутками якого і вимірюється така приваблива перспектива безсмертя.

Запропонована автором методика соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатного діяча дозволяє впорядкувати їх за такими соціометричними критеріями, як ставлення до певного діяча, його сучасний статус. Емпіричне дослідження розподілу авторів сучасного макаренківського збірника методом контент-аналізу текстів виявило домінування амбівалентного ставлення «попутників» до спадщини великого педагога.

Отримані результати дозволяють *рекомендувати*: по-перше, більш жорсткий відбір статей у персоніологічні збірники; по-друге, аби представників позитивного соціометричного діапазону в ставленні до спадщини Макаренка, користуючись «принципом перспективних ліній» і враховуючи посилення уваги до міжнародних індексів цитування, у майбутньому ставало якомога більше, і його статус та рівень благополуччя відносин у громадській думці нащадків зростали як в Україні, так і в усьому світі.

Головна рекомендація цієї розвідки полягає в тому, що треба зробити все, аби твердження героя Джонатана Свіфта (із «Подорожей Гуллівера»): «...Жоден тиран не зміг би вигадати кари, якої я з радістю не прийняв би, аби тільки позбутися такого життя», – було не про нас.

Важливою *перспективною подальшого дослідження* є моделювання й вивчення психологічних критеріїв припинення прямого і прихованого геноциду українського народу (Вернадськийська..., 2014 [6]; Моргун, 2017 [59]) – не тільки віддаючи життя за Україну на ешафоті Майдану-2 чи на війні-АТО/ООС (водночас дуже багато чоловіків намагаються ухилитися від служби у Збройних силах). До речі, чому назва війни стала ще туманнішою – «операція об'єднаних сил»? Ми ж усі виступаємо за прозорість! Наприклад, ООС можна розшифрувати чіткіше – «опір окупації та сепаратизму».

*«Гадаю, не допустять Штати,
щоб повбивали всіх вкраїнців
руками засланих «путінців»?
А ми – готові всіх... утратить?!»
(Моргун, 2017 [59, с. 33]).*

Ще треба і народжувати дітей, повертатися із еміграції, із заробітків, вкладати гроші не в чужі офшори, а у власну економіку тощо. Адже цінність смерті та інобуття у тому – як багато хорошого людина встигла вчинити до смерті.

Висновки

І.Енциклопедичний геній науковця, педагога і філософа Володимира Вернадського у поглядах на простір-час у світобудові та його пізнанні завдає, принаймні, три фундаментальні координати його розгляду. У двох томах «Роздумів натураліста» та інших творах Вернадський, по-перше, обґрунтовує положення про склад і масштаби простору-часу (мікросвіт-довкілля людини-космос). По-друге, Вернадський обстоює здатність простору-часу до негентропійної оберненості (минуле-сучасне-майбутнє) в людській свідомості («культурній біохімічній енергії», що створює ноосферу). По-третє, Вернадський наголошує, що ноосферна неоднорідність простору-часу ставить перед ученими завдання – розробити багатовимірну методологію її пізнання. Вказані координати дають можливість побудувати матрицю проблем просторово-часу в гуманітарних, зокрема психолого-педагогічних, науках.

Багатовимірна теорія особистості, виходячи з ноосферної методології простору-часу, за Вернадським, та системодіяльнісної парадигми в психології, зробила крок у напрямку побудови цілісної структури особистості й довела, що її базовий інваріант просторово-часових орієнтацій також має поліхронотопну структуру: від геофізичних макромасштабів простору-часу, через земну біосферу, до психофізіологічних мікромасштабів існування і функціонування психіки.

Розглянувши ієрархічну структуру просторово-часових орієнтацій у багатовимірній теорії особистості й уявлення про її конгруентність (за К. Роджерсом) із точки зору психології часу, можна зробити висновок, що ноосферно-темпоральна культура виявляється тоді, коли людина:

а) адекватно усвідомлює особливості свого темпераменту та характеру і враховує їх під час формування індивідуального стилю діяльності;

б) керує власною довільною та післядовільною увагою;

в) своєчасно вирішує проблеми свого особистісного розвитку згідно з віковою періодизацією життєвого шляху;

г) не замикається у вузько кон'юнктурних часових рамках поточної політичної епохи, а орієнтується на досить глибоку історичну ретроспективу і віддалені прогнози на майбутнє;

д) усвідомлює основні екологічні загрози психозойської ери, у яку перейшло людство і готова робити найрішучіші кроки заради порятунку ноосфери і життя на планеті Земля.

Розгляд структури світогляду та його історичних типів у контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій людини дозволяє побудувати впорядковану систему світогляду особистості як певного синтезу її менталітету і цінностей, змістом яких є сама людина, її розуміння природного і суспільного світу та своїх місця і місії в ньому.

Викладені результати дозволяють надати наступні рекомендації: в наукових пошуках, у практиці освіти, менеджменту, політики спиратися на інваріанти структури особистості, зокрема – інваріант просторово-часових орієнтацій, для підвищення ефективності діяльності в різних гуманітарних галузях; цей інваріант варто використати, зокрема, для системного пізнання і формування структури і типів світогляду особистості; опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини є засобом психодіагностики для вивчення і корекції образу (стилю) життя людини практичними психологами, педагогами, соціологами, політологами та ін.

2. Розмивання кордонів між столицею і провінцією ставить проблему створення нових наук – як то Верналогії (за А. П. Самодриним), які намітять шляхи модернізації освіти на основі ідей Володимира Вернадського про перехід біосфери в ноосферу, методологічних і теоретичних засад системи профільного навчання та можливостей її запровадження в умовах біосферного регіону як механізму плекання великих особистостей в епоху становлення ноосфери.

Серед першочергових завдань: проблема формування навчально-освітнього простору регіону як біосферної території; обґрунтування філософсько-синергетичної підтримки антропоцентризму в освіті для наближення до моделі профільного навчання; проблема організації профільного навчання в середньому навчально-виховному закладі; опанування досвіду взаємодії академічної і прикладної школи у вітчизняній і зарубіжній педагогічній практиці; застосування синергетики для підходу до моделювання супроводу людини засобами профільної освіти.

3. Послідовність критеріїв розвитку дитинства – 1) соціальна ситуація, 2) провідна діяльність, 3) особисті новоутворення – після дитинства суттєво змінюється, переієрархізується. У дорослого стають вирішальними і роблять стрибок із третього на перше місце саме особисті новоутворення. Завдяки ним дорослий стає суб'єктом власного життя і не батьки, вчителі чи інші, а він сам обирає, що робити, тобто – свою провідну діяльність, з ким мати стосунки, тобто – свою соціальну ситуацію подальшого поступу.

Бурхливий розвиток Інтернету та світовий ковід-карантин не відмінняє вказаних критеріїв періодизації Виготського, а вимагає, в найближчій перспективі, два уточнення:

по-перше, змін у часових межах між періодами і етапами розвитку особистості (затримка-акселерація);

по-друге, змін у складі (номенклатурі) видів, рівнів і форм діяльності у певних періодах і на певних етапах життєдіяльності людини.

4. Палітра ставлення до смерті охоплює всі знаки емоцій: від *негативних* (страхи – потрапити після Аду до пекла; до сирієї землі; гріх суїциду), через *амбівалентні* емоції (злиття з природою у атеїстів; перевтілення душ у давніх греків, у ведичній культурі) до *позитивних* переживань (потрапити до Раю; загинути смертю героя – «на миру и смерть красна»; «харакірі» в японців, як демонстрація величчя духу особистості).

Щодо інобуття особистості після смерті, то її безсмертя (царство ідей, хвильовий ефект, відображена суб'єктність) існує в двох іпостасях: по-перше, у пам'яті й підсвідомості нових народжених або вихованих людиною поколінь та, по-друге, в її

діяннях, творіннях і меморіалах (від пам'ятних знаків до музеїв), якими її увічнюють вдячні нащадки.

5. Запропонована автором методика соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатного діяча дозволяє впорядкувати їх за такими соціометричними критеріями, як ставлення до певного діяча, його сучасний статус. Емпіричне дослідження розподілу авторів сучасного макаренківського збірника методом контент-аналізу текстів виявило домінування амбівалентного ставлення «попутників» до спадщини великого педагога. Отже, авторам персоналогічних збірників слід порадити – більш шанобливо ставитись до їх героїв, а редакторам – більш критично ставитися до матеріалів які не відповідають проблематиці наукових видань.

Цінність інобуття особистості після смерті має інверсійний характер, бо її найпотужніша позитивна спрямованість – начебто, на майбутнє потойбіччя, але найперше – на сьогодні і минуле. Це не «спогади про майбутнє», а скоріше своєрідні «мрії про минуле», чеснотами і здобутками якого і вимірюється така приваблива перспектива безсмертя.

Перспективою подальших розвідок може бути аналіз сутності світогляду особистості (в контексті як просторово-часових орієнтацій, так і інших інваріантів структури багатовимірної особистості: потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом та інваріанту форм реалізації людської діяльності) з урахуванням вікових особливостей, специфіки регіону, сенсу життя та інобуття-безсмертя у пам'яті та творіннях.

На це надихає нас і етичний геній Володимира Вернадського (Щоденник, 1884 р. [7, с. 20]), який був переконаний: «Завдання людини полягає в доставленні якомога більшої допомоги оточуючим».

Література.

1. Бройде З. С. Провінціалізм у «ширшій Європі регіонів» – основа чи загроза державності? Актуальні проблеми сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семінарів за 2006-2009 рр. / ред.-упоряд. В. І. Ковальов. Одеса: ТЕС, 2009. С. 69–78.

2. Бхактиведанта Свами Прабхупада А. Ч. Путешествие вглубь себя. Borehamwood, Herst: Bhaktivedanta Book Trast, 1997. 320 с.

3. Варзар І. М. Теоретико-історіологічні роздуми про дуалітет «геополітична провінція – політичний провінціалізм». Актуальні проблеми сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семінарів за 2006-2009 рр. / ред.-упоряд. В. І. Ковальов. Одеса : ТЕС, 2009. С. 20–34.

4. Вернадский В. И. Размышления натуралиста : Научная мысль как планетное явление. Вернадский В. И. Собр. соч. в 3-х т. Т. 3. Львов: Федерация органического движения Украины; ВК «АРС», 2013а. С. 300–509.

5. Вернадский В. И. Размышления натуралиста: Пространство и время в живой и неживой природе. Вернадский В. И. Собр. соч. в 3-х т. Т. 3. Львов: Федерация органического движения Украины; ВК «АРС», 2013б. С. 67–299.

6. Вернадськіанська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем. Зб. матер. IV Всеукраїн. Моргунівських читань із міжнар. участю, присвяч. 90-річчю від дня народж. видат. українця / за ред. В. І. Аранчій; відпов. за вип. П. В. Писаренко, М. М. Опара, В. Ф. Моргун. Полтава: Дивосвіт, 2014. 520 с.

7. Владимир Вернадский : Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков / сост. Г. П. Аксенов; худож. Б. А. Лавров; фотохудож. Г. Е. Малофеев. Москва : Современник, 1993. 688 с.

8. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Москва : Изд. Мос. ун-та, 1976. 152 с.

9. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. Москва : Просвещение, 1986. 267 с.

10. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев : Наукова думка, 1984. 208 с.

11. Головаха Е. И. Панина Н. В. Социальное безумие : история, теория и современная практика. Киев : Абрис, 1994. 168 с.

12. Гусев А. И. Эссе о провинции географической и духовной. Актуальні проблеми сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семінарів за 2006-2009 рр. / ред.-упоряд. В. І. Ковальов. Одеса: ТЕС, 2009. С. 133–136.

13. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. Т. 3. «П». Москва : Русский язык, 1980. 555 с.

14. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології / авт. вступу, додат. і ред. В. Ф. Моргун. Київ : ВД «Слово», 2013. 264 с.

15. Добровольський Ю. Г. Диктатура провінціалізму. Актуальні проблеми сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семінарів за 2006-2009 рр. / ред.-упоряд. В. І. Ковальов. Одеса: ТЕС, 2009. С. 126–128.

16. Загородній А. Г., Волков С. В., Онищенко О. С., Шестопапов В. М. В. І. Вернадський – вчений, мислитель, організатор науки. Документи науково-організаційної діяльності (1918 – 1921). Київ : НАН України, 2021. С. 21–56. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-02-6293-5/3.pdf>

17. Зинченко В. П. Хронотоп. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред.: Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. С. 591–592.

18. Карпенко З. С. Провінціалізм як риторична фігура. Актуальні проблеми сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семінарів за 2006-2009 рр. / ред.-упоряд. В. І. Ковальов. Одеса: ТЕС, 2009. С. 124–125.

19. Кастенбаум Р. Временная перспектива. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; пер. с англ. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2003. С. 96.

20. Коваленко О., Лук'янова Л., Помиткін Е., Московець Л. Психологія людей літнього віку. Навч. посібн. / Ін-т пед. освіти та осв. дорослих імені І. А. Зязюна НАПН України. Київ : ТОВ «Геопринт», 2021. 288 с.

21. Ковалёв В. И. Провинциальная жизнь как предмет житейской рефлексии и междисциплинарного исследования. Проблемы провинциологии. Зб. матер. Міжнар. наук.-практ. семін. 4-6 листопада 1966. Чернівці, 1966. С. 9–12.

22. Ковальов В. І. Темпоральна психологія. Словник-довідник термінів з конфліктології / за ред. М. І. Пірен. Київ-Чернівці : ЧДУ імені Ю. Федьковича, 1995. С. 278–279.

23. Ковалёв В. И. Провинциальная реальность и ее соотнесенность с повседневной и обыденной жизнью:

сравнительный анализ. Актуальні проблеми сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семінарів за 2006-2009 рр. / ред.-упоряд. В. І. Ковальов. Одеса: ТЕС, 2009. С. 13–19.

24. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

25. Кремень В. Г. (Наук. ред.). Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19. Інтернет-пос.; координатор проекту В. В. Рибалка. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.

26. Круглашов А. М. Провінційна еліта чи еліта провінціалізму? Актуальні проблеми сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семінарів за 2006-2009 рр. / ред.-упор. В. І. Ковальов. Одеса: ТЕС, 2009. С. 35–39.

27. Кулагина И. Ю., Сенкевич Л. В. Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия. Культурно-историческая психология. Москва, 2013. № 4. С. 58–64.

28. Кулагина И. Ю. Восприятие конечности жизни и страх смерти как потребностно-волевые переживания в многомерной теории личности В. Ф. Моргуна. Багатовимірність особистості : теорія, психодіагностика, корекція. Зб. наук. праць за матеріал. Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.) / ред. колегія: С. Д. Максименко, К. В. Седих, В. Ф. Моргун (відп. за вип.) та ін. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. С. 125–129. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dspase.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7803>

29. Левин К. Динамическая психология: избр. труды / пер. с немец. и англ. Москва : Смысл, 2001. 572 с.

30. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. [Электронн. ресурс]. Режим доступа: <http://lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt>

31. Леонтьев Д. А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность. Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / ред. В. И. Кабрин и О. И. Муравьева. Томск : ТГУ, 2004. С. 11–29.

32. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда всё рушится?). Кировоград : КОД, 1999. 208 с.

33. Максименко С. Д., Максименко, К. С., Папуча М. В. Психологія особистості. Підруч. Київ : ТОВ «КММ», 2007. 295 с.

34. Мамешина О. С. Жизненная среда провинциального города в эпоху глобальных трансформаций. Актуальні проблеми сучасної провінціології. 36. тез і матер. наук.-практ. конф.-семинарів за 2006–2009 рр. / ред.-упоряд. В. І. Ковальов. Одеса: ТЕС, 2009. С. 100–108.

35. Мещеряков Б. Г. Временная перспектива. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. С. 89.

36. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 год / сост. В. Ф. Моргун. Полтава, 1989. 56 с.

37. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. А. Боковинова. Москва : Академ. проект, 2001. 384 с.

38. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1981. 84 с.

39. Моргун В. Ф. Многомерная монистическая концепция развития личности. Психологические проблемы индивидуальности / под ред. Б. Ф. Ломова. Москва, 1984. Вып. 2. С. 24–28.

40. Моргун В. Ф. Концепція багатовимірного розвитку особистості та її застосування. Філософська і соціологічна думка. Респ. наук.-теорет. часопис. Київ, 1992. № 2. С. 27–40.

41. Моргун В. Ф. Многомерность личности и периодизация ее развития в ходе жизни. Моргун В. Ф., Седых К. В. Делинквентный подросток. Учебн. пос. Полтава, 1995. С. 9–17.

42. Моргун В. Ф. Психологія і багатовимірність особистості. Психологія і суспільство. Тернопіль, 2000. № 2. С. 57–65.

43. Моргун В. Ф. «Психозойська ера» В. І. Вернадського : кінець світу чи гармонія людини і довкілля? Постметодика. Полтава, 2001. №5–6. С. 16–19.

44. Моргун В. Ф. Дистанционное обучение : роботизация или гуманизация? Образовательные технологии многоуровневой подготовки специалистов : Мат-лы н.-п. конфер. (Полтава, 14 февраля 2002 г.) / под ред. Н. В. Беседина, В. Ф. Моргуна. Полтава, 2002. С. 44–50.

45. Моргун В. Ф. Наші плани – утопія чи наука? Директор школи. Україна. 2002. № 7. С. 71–82.

46. Моргун В. Ф. Психологія особистості в педагогіці А. С. Макаренка. Факсимільний збірник праць 1988–2001 рр. Полтава, 2002. 84 с.

47. Моргун В. Ф. Опитувальник реального, бажаного та фантастичного бюджетів часу людини. Практична психологія та соціальна робота. Київ, 2003. № 8. С. 45–50.

48. Моргун В. Ф. Становлення громадянськості особистості в контексті її психологічної та соціальної зрілості. Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2004. Т. IV. Вип.2. С. 203–215.

49. Моргун В. Ф. Менталітет особистості: багатовимірність цілісності. Зб. наук. праць: Вісник Харківського національного університету. № 702. Серія : Психологія. Вип. 34 / за ред. О. Ф. Іванової. Харків : ХНУ, 2005. С. 128–139.

50. Моргун В. Ф. Психологічна піраміда часу в багатовимірній концепції особистості. Особистість. Час. Культура. Міждисциплінарні проблеми дослідження їх взаємозв'язку в гуманітарних науках. Мат-ли н.-п. конфер. 28–29 лютого 2005 р. / за ред. В. І. Ковальова. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 129–133.

51. Моргун В. Ф. Проблеми синтезу вимірів часу в структурі особистості. Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в умовах соборної України. Зб. мат-лів наук.-пр. конференції (м. Київ, 14 лютого 2008 р.). К.: ППОД, 2008. С.42–49.

52. Моргун В. Ф. Часова транспектива життя особистості і трудова педагогіка А. С. Макаренка. Наука і освіта. Одеса, 2008. № 3. С.229–234.

53. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. Навч. пос. Київ : ВД «Слово», 2012. 462 с.

54. Моргун В. Ф. Автобіографічний опитувальник «Історико-психологічний портрет фахівця». Психологія і особистість. Київ–Полтава, 2012. № 2. С. 141–154.

55. Моргун В. Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатовимірного розвитку особистості. Додаток. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навч. пос. / авт. вступу, додатку і ред. В. Ф. Моргун. Київ : ВД «Слово», 2013. С. 260–264.

56. Моргун В. Ф. Поетична психологія та психологічна поезія. Творча зустріч у поетичній лабораторії психолога (ПОУНБ імені І. П. Котляревського, 27 травня 2014 р.) / В. Моргун; організатор і ведуча М. Лагода. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. 65 с.

57. Моргун В. Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій. Психологія і особистість. Київ – Полтава, 2015. № 2 (8). Ч. 1. С. 23–45.

58. Моргун В. Ф. Багатовимірна концепція особистості та інтеграція психологічних теорій діяльності, установки і вчинку. Філософія психології: тексти. Хрестоматія для студ. психол. спеціал. / укладачі: Ю. Л. Горбенко, Ю. О. Клименко, В. Ф. Моргун (відпов. за вип.). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. С. 193–209.

59. Моргун В. Україна : Майдан чи... ешафот? Думи скорботи та надії на психопрофілактику війни слов'ян до останнього українця / епіграф Л. В. Костенко; замість післямови : В. В. Рибалка; Ю. Ч. Кім; Л. М. Овдієнко. Полтава, 2017. 46 с.

60. Моргун В. Ф. Уроки человечности корифея психологии общения А. А. Бодалева. Психология общения : Школа академика А. А. Бодалева. Кол. моногр. / ред. : Н. Л. Карпова, В. А. Лабунская, Т. И. Пашукова. М.: РШБА, 2017. С. 353–356.

61. Моргун В. Ф. Феномен «центр – провінція» : багатовимірність міждисциплінарних та психологічних парадоксів. Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи. Зб. наук. матер. II Всеукраїнської наук.-практ. конфер. (м. Полтава, 17 травня 2017 р.) / голова ред. колегії С. Д. Максименко, члени ред. кол.: М. І. Степаненко, С. П. Яланська, В. Ф. Моргун та ін. Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2017. С. 128–134.

62. Моргун В. Ф. Інбуття особистості після смерті та апробація методики соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатного діяча. Психологія і особистість. Київ–Полтава, 2018. № 2 (14). С. 208–226.

63. Моргун В. Ф. Демократія у трудових школах: від Миколи Неплюєва і Антона Макаренка до Федора Моргуна і Олександра Захаренка. Моделі соціокультурного розвитку

територій: перспективи та можливості у світлі історичної спадщини, сучасного та майбутнього. Зб. допов. на Міжнар. наук.-практ. конфер. (м. Суми, 25-27 вересня 2019 р.). Суми : СНАУ, 2019. Част. 1. С. 227–236.

64. Моргун В. Ф. До чого приведе децентралізація управління територіями – до омріяного народовладдя чи анархії в Україні? Становлення механізму публічного управління розвитком територій як пріоритет державної політики децентралізації : зб. наук. праць / ред. Колегія : О. Скидан, П. Саблук, М. Жудро та ін. Житомир : ЖНАЕУ, 2019б. С. 199–206.

65. Моргун В. Ф. Багатовимірна топологія ноопсихології особистості, її менталітету та інтедифії освіти. Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука. Колект. моногр. / за наук. ред. А. П. Самодрин. Київ–Кременчук, ПП Щербатих О. В., 2021. Т. 1. С. 208–234.

66. Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука. Колект. моногр. / за наук. ред. А. П. Самодрин. Київ–Кременчук, ПП Щербатих О. В., 2021. Т. 1. 352 с.

67. Оскілко В. В яких містах ми будемо жити через 50 років. П'ять трендів майбутнього. Київ, 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://biz.nv.ua/ukr/expert_author/viktoriya-oskilko.html

68. Педагогічна особистість А. С. Макаренка на перетині освітніх парадигм. Матер. XV Міжнар. наук.-практ. конфер. (м. Полтава, 10-11 березня 2016 р.) / за ред. М. В. Гриньової. Полтава, 2016. 88 с.

69. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Моногр. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.

70. Покровская С. Е. Социально-психологический портрет провинциала. Актуальні проблеми сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семінарів за 2006–2009 рр. / ред.-упор. В. І. Ковальов. Одеса : ТЄС, 2009. С. 86–89.

71. Простаков М. Ю. Преодоление провинциального менталитета как историческая задача Руси-Украины. Актуальні проблеми сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семінарів за 2006–2009 рр. / ред.-упоряд. В. І. Ковальов. Одеса: ТЄС, 2009. С. 63–68.

72. Простаков М. Ю. Провинциальный и столичный менталитет. Единство и борьба иллюзий. Актуальные проблемы сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семинарів за 2006–2009 рр. / ред.-упоряд. В. І. Ковальов. Одеса : ТЕС, 2009б. С. 129–132.

73. Рибалка В. В. Моністична теорія багатовимірного розвитку особистості у працях В. Ф. Моргуна. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посібник / В. В. Рибалка. Одеса : Букаєв В. В., 2009. С. 352–370.

74. Рибалка В. В., Самодрин А. П., Моргун В. Ф. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства : метод. пос. / за ред. В. В. Рибалки. Київ : ТАЛКОМ, 2019. 280 с.

75. Рибалка В. В., Самодрин А. П., Моргун В. Ф. В. І. Вернадський : ноосферний вимір освіти, життя особистості, суспільства і цивілізації / за наук. ред. А. П. Самодрин. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2020. 116 с.

76. Роменец В. А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. Моногр. Киев : Здоровья, 1989. 192 с.

77. Роменец В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навчал. пос.; вступ. стаття В. О. Татенка, Т. М. Титаренко. Київ : Либідь, 1998. 992 с.

78. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону : Моногр. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2006. 456 с.

79. Самодрин А. П. Архітектоніка профільної освіти / навч.-метод. пос. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2019. 504 с.

80. Світогляд. Вікіпедія [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%B3%D0%BB%D1%8F%D0%B4>

81. Скиба Ю. Преса : між чиновником і нуворишем (погляд журналіста-провінціала). Актуальні проблеми сучасної провінціології. Зб. тез і матер. наук.-практ. конф.-семинарів за 2006–2009 рр. / ред.-упоряд. В. І. Ковальов. Одеса : ТЕС, 2009. С. 118–120.

82. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира. Вестник МГУ. Серия 14. Психология. Москва, 1981. № 2. С. 15–29.

83. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : моногр. Київ : Просвіта, 1996. 404 с.

84. Тітов І. Г. Психологічні аспекти світогляду особистості. Практична психологія та соціальна робота. Київ, 2011. № 11. С. 2–5.

85. Узнадзе Д. Н. Общее учение об установке [Электронный ресурс]. Режим доступа к разделам книги «Психологические исследования» (Москва : Наука, 1966. С. 140–152, 164–169, 180–183): <http://flogiston.ru/library/usnadse>

86. Франкл В. Десять тезисов о личности. Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. Ростов-на-Дону, 2005. № 2. С. 4–13. Режим доступа: https://monocler.ru/10-tezisev-o-lichnosti/?fbclid=IwAR3Vvoe1o9XfHRm_Q7jRO2Ps0jy-aOR0TSW2is1QmVpcX6ScGdvHZBeqb3RI

87. Фролов П. Контент-аналіз. Політична енциклопедія / ред. кол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ : Парламентське видавництво, 2011. С. 357.

88. Цуканов Б. И. Время в психике человека: моногр. Одесса : Астропринт, 2000. 220 с.

89. Школа – духовний осередок розвитку особистості, місцевої громади та держави. Посібн. / В. В. Рибалка, А. П. Самодрин, В. Ф. Моргун та ін.; за наук. ред. В. В. Рибалки, А. П. Самодрин. Київ : ТАЛКОМ, 2018. 452 с.

90. Ялом И. Вглядываясь в солнце : жизнь без страха смерти / пер. с англ. Москва : Эксмо, 2012. 352 с.

91. Яценко Т. С., Глузман О. В., Калашник І. В. Глибинна психологія : діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті. Навч. посіб. Ялта : РВВ КГУ, 2008. 204 с.

92. Morgun V. F. Psychoprophylaxis of the Disinformation Virus. Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual / Ed.: V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V. Voznyuk, V. F. Morgun and others; a team of authors. Zhytomyr: Publisher O. Yevenok, 2020. P. 81–96 / 392 p.

93. Skinner B. F. About Behaviorism. New York : A. A. Knopf, 1974. 266 p.

2.2. МУЛЬТИПЕРСОНАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК СИНЕРГЕТИЧНИЙ ФАКТОР РОЗВИТКУ ЦИВІЛІЗАЦІЇ І НООСФЕРИ

В. В. Рибалка

Ми переживаємо зараз виділення в біосфері царства розуму, що змінює докорінно і її образ, та її будову – ноосфери.

В. І. Вернадський

У природничо-наукових та філософських працях В. І. Вернадського сформульовано низку фундаментальних думок, значення яких для розвитку науки і освіти у ХХІ столітті неспинно зростає [5; 14; 16; 24]. Ключове місце серед них займають такі методологічні ідеї, принципи як:

1. Розвиток життя на планеті Земля в ході еволюції живої речовини, створення і розширення біосфери. Життя впродовж останніх трьох мільярдів років неперервно зростає у своїх все більш ускладнених формах і розповсюджується, розселюється начебто хвилями по всій поверхні планети та за її межами, стає головним чинником розвитку Землі.

2. Наукова реальність, що включає космос, планету Земля та мікросвіт, відповідно до чого перед наукою постають явища космічних просторів, планетні явища і явища мікросвітові; важливим виміром наукового пізнання оточуючого людство середовища вчений вважав життя, яке у вищих своїх формах породжує науку, належність до якої є головною ознакою особистості. В ході історичного розвитку зростає ступінь доступу та охоплення наукою даної реальності. Ця ідея співзвучна висловленим ще раніше думкам Конфуція, античних філософів, Г. С. Сковороди та інших мислителів людства.

3. Перехід сфери життя, тобто біосфери, завдяки науковій думці та підпорядкованій їй культурній трудовій діяльності людства, у новий стан – сферу розуму, тобто ноосферу. Через це неспинно розвивається якість самого життя, життя людства і кожної людини.

4. Виникнення на певному етапі еволюції життя та історичний розвиток живої індивідуальної особистості та

особистісності всесвітнього наукового товариства, як суб'єкту наукової творчості у планетарному масштабі, що забезпечує вказаний вище перехід і трансформацію життя з новими якісними і кількісними ознаками. Неперервно зростає сама людська особистість, створюється і розвивається у психозойську еру соборна особистість і трудовий, професійний персонал планети.

5. Обмін знаннями між членами світового наукового товариства через спілкування, діалог, взаємну передачу наукової продукції, ідей, статей, книг – в тому числі через міжнародні наукові асоціації тощо.

6. Ідея народу, який все життя вчиться, пізнає та перетворює світ.

7. Формування демократичної організації діяльності особистості вченого і всесвітнього наукового товариства.

8. Формування наукового світогляду, ноосферного світорозуміння, в основу якого покладені й утверджуються гуманітарні погляди, повага до людської особистості, почуття взаємної солідарності, тісного взаємозв'язку всіх людей, оптимізм і, разом з тим, – відповідальність вчених за наслідки своєї наукової діяльності.

Ми зупиняємося тут лише на цих восьми ключових принципових ідеях геніального вченого, хоча їх в його роботах значно більше. Зіставлення цих ідей дає підстави вважати, що їх сукупність, узагальнено-конкретизована ієрархічна структура, розвиток у працях послідовників В. І. Вернадського утворює особливу **ноосферну парадигму розвитку науки і освіти людства**, яка має стати предметом спеціального дослідження.

Раніше нами була докладно розглянута одна з ідей цієї парадигми, що представлена в теоретичних поглядах академіка В. І. Вернадського на особистість вченого та її роль у перебудові біосфери у ноосферу [21]. Слід наголосити, що у головній науковій праці вченого-природознавця – «Философские мысли натуралиста» [5] – категорія особистості розглядається саме у ноосферному контексті більше 110 (!) разів, а те значення, яке надавав особистості великий натураліст, зафіксоване у даному ним визначенні цієї категорії: «...В ноосфері вирішальним і визначальним чинником є духовне життя людської особистості, в її спеціальному виявленні... Немає нічого більш цінного в світі та нічого, що вимагає більшого

збереження й поваги, ніж вільна людська особистість...» [5, с. 179]. Головним виявом особистості вчений визнавав наукову думку.

Не вдаючись у більш докладну аргументацію, можемо стверджувати, що В. І. Вернадський здійснив своєрідну персоналізацію планетарного розвитку життя. Тому слід більш уважно розглянути цей процес саме в контексті ноосферних проявів життя. Мова йде про такі атрибути життя, як спадковість, мінливість, обмін речовинами, метаболізм, розмноження, еволюція, розповсюдження, розселення на планеті, експансія різних форм життя (від вірусів до цивілізації) в космосі, на поверхні Землі та у мікросвіті.

Тож, якщо говорити про *розповсюдження життя* у різних його формах, зокрема, щодо заселення континентів Землі людьми, власне експансію життя у цивілізаційному масштабі, то сам В. І. Вернадський розглядав такі засоби людської експансії, як безпосередньо-популяційний, пішохідно-тваринний, механічно-колісний, авто-залізнично-транспортний, науково-експедиційний, поштовий, телеграфний, телефонний, радіотехнічний тощо. Услід за вченим, можна виділити ще й такі види цивілізаційної експансії, як космічна, авіаційна, міграційна, науково-пізнавальна, геополітична, релігійна, торгівельно-економічна, фінансова, військова, інформаційна, комунікаційна тощо. *Експансія життя у ХХ–ХХІ століттях* набула дійсно світового масштабу і становить важливий момент ноосферних трансформацій в умовах цивілізації, що потребує ретельного вивчення на комплексній, міждисциплінарній основі.

У своїй роботі ми торкнемося лише одного виду такої цивілізаційної експансії, яка в термінах природничих і технічних наук розглядається як інформаційна, комунікаційна, а в гуманітарних науках, зокрема у філософії, психології та педагогіці позначається як спілкування, і така його універсальна форма, як діалог.

Якщо б В. І. Вернадський жив у наші часи, то був би здивований масштабом і рівнем цивілізаційного спілкування і діалогу на планеті та його технічного опосередкування сучасними видами зв'язку, такими як радіо, телебачення, космічна, супутникова телекомунікація, всесвітнє павутиння з його різновидами, та складне системне техніко-інформаційне забезпечення, що включає штучний

інтелект та інші елементи персонального типу. І мова йде зараз вже і про такі Всесвітні, ноосферні види комунікації та діалогу, як здійснювані технічні спроби встановлення контакту з позаземними цивілізаціями, радіоастрономічні пошуки життя на інших планетах і віддалених космічних об'єктах тощо... А разом з тим – спроби встановлення «діалогу» з живими об'єктами мікросвіту (зокрема, мікробами та вірусами на генетичному рівні) шляхом створення спеціальних нанотехнологій (електронна мікроскопія, мікробіохімічні та мікробіофізичні методи), наприклад, розробка вакцин для обмеження експансії патогенних вірусів, як це відбувається зараз під час пандемії COVID-19.

Сучасні інформаційні технології вже достатньою мірою матеріалізують поняття ноосфери. Разом з тим, слід відмітити, що підтверджується парадигмальна думка вченого про соборну особистість як суб'єкт розвитку цивілізації через ноосферу. Цікавий той загальний контекст, в якому відбувається цей процес. Ми маємо на увазі знайомий біографам В. І. Вернадського факт, який визначив вже у підлітковому віці ноосферну спрямованість його майбутніх досліджень. Мова йде про спілкування молодого Володимира з батьком і двоюрідним дядьком Є. М. Короленком. Останній в бесідах з племінником часто висловлював думку, що «Земля є живий організм». Через це, значно пізніше, у зрілому віці, В. І. Вернадський підтримав і розвивав думки своїх колег, про психозойську еру в еволюції біосфери Землі, в енцефалізації біосфери, що знайшло відображення в його поглядах на ноосферу, соборну особистість, персоналізацію життя на планеті.

Відмітимо, що його наукові пошуки кореспондують з уявленнями деяких філософів, письменників, наукових фантастів, релігійних діячів. Можна згадати в цьому плані відомі погляди Б. Спінози на Бога як виявлення сутнісних сил Природи. Ноосферні ідеї В. І. Вернадського можна зіставити також з християнськими уявленнями про Трійцю у складі Бога Отця, Бога Сина і Бога Святого Духа. Навіть художній твір Джонатана Свіфта «Мандри Лемоеля Гуллівера» у країні ліліпутів також можна розглядати як художнє антропологічне відображення наукової реальності В. І. Вернадським – космос-планета-мікросвіт. Проте, від художніх та релігійних уявлень ноосферні погляди вченого відрізняються саме своєю науковістю. Вони є, за нашим припущенням, *проявом*

антропологічного ізоморфізму в розумінні природи життя на планеті в різних масштабах наукової реальності... Це повністю відноситься і до такого ноосферного явища, як інформаційна, комунікаційна експансія життя, яка у філософському, психологічному, педагогічному плані виражається в термінах «спілкування», «діалог».

У цьому плані діалог слід розуміти як ключовий психологічний процес цивілізаційного спілкування, що виступає в наш час на першій план. Розглянемо цей процес більш докладно саме в ноосферному контексті.

Діалог став предметом інтенсивного дослідження філософами, психологами, педагогами лише у другій половині ХХ століття. У вітчизняній науці цей напрям пошуків представлений роботами Л. С. Виготського, М. М. Бахтіна, В. С. Біблера та ін.

У цьому плані привертають увагу дослідження української наукової школи раціогуманістичного вивчення діалогу Г. О. Балла та його колег. Для наукової школи Г. О. Балла притаманні саме раціогуманістичний підхід до діалогу, розуміння його глобального значення, визнання *ролі діалогічності як форми існування і розвитку особистості* [7]. У цих своїх аспектах значення досліджень українських вчених набуває *цивілізаційного, ноосферного рівня*, що ми й спробуємо показати далі.

Відповідно до цього, в даному доробку розглядається *проблема розвитку феномену діалогу в сучасних умовах*, коли безпосередньо відбувається творення людством нових засобів здійснення діалогу у планетарних масштабах, що вимагає розробки і уведення оновлених синергетичних, філософських, духовних, соціальних, психологічних, психогенетичних аспектів його розуміння і шляхів реалізації – з метою покращення життя цивілізації і кожної особистості.

В умовах неперервних соціально-економічних та екологічних катаклізмів, зокрема пандемії COVID-19, зростає значення ноосферної методології у розв'язанні всесвітніх екстремальних ситуацій, у тому числі і через синергетичний вплив діалогу як мультиперсонального явища. Для цього слід вдатися до переосмислення традиційного розуміння *природи діалогу*, більш докладного постмодерністського вивчення проблеми його розвитку та модернізації методологічних підходів щодо її розв'язання.

У зв'язку з цим, звернімося, передусім, до *визначення* діалогу та його форм, вимірів, функцій тощо.

Діалог (з *грецьк.* – розмова, бесіда) розуміється ще з часів античної філософії як метод пошуку істини за допомогою певних питань і методичного знаходження на них відповідей. У сучасній філософії діалог – це універсальна форма відношення «Я – Ти», спосіб дослідження сутності людини, визначення її реального призначення у житті, існування у світі та «співбуття» з іншими людьми. На думку Л. Озадовської, дослідження діалогу передбачають виявлення його різноманітних форм та вимірів. Так, серед останніх М. Бубер розглядав у діалозі три виміри: між людиною та людиною, між людиною та світом і між людиною та Богом, який виступає як вічне «Ти», де перетинаються всі лінії відношень людини. Ще один вимір діалогу утворює розроблення його категоріального апарату. Е. Левінас розуміє діалог в якості універсальної умови людського життя, розрізняючи в діалогічному просторі антропологічний, психологічний та соціальний аспекти, він висуває поняття асиметрії діалогічних стосунків [25, с. 161]. Вже в цьому розумінні діалогу виявляються такі його функції, як *філософська, гносеологічна, антропологічна, соціальна, релігійна, психологічна, дослідницька* тощо.

Діалог носить явно екзистенційний характер, оскільки, як вважає М. Бахтін, доповнюючи в цьому М. Бубера, діалог є засобом подолання самотності людини, оскільки у спілкуванні з іншою людиною долається монологічність самого буття і мова досягає своєї довершеності, завдяки тому, що оформлене у мові слово зустрічає відповідь з боку іншого [25, с. 161–162]. Вже в цьому прикладі виступає *синергетичний ефект діалогу*, для якого властиве підвищення рівня спільності, організованості, енергійності партнерів зі спілкування. Він виконує екзистенційну, синергетичну, організаційну, інтегральну, енергетичну функції.

Діалогові притаманні також *евристичні властивості*, які в науці виявляються у вигляді певних дискурсивних практик науковців, внаслідок чого продукуються різні моделі світу. Евристична значущість діалогу в науці реалізується на різних рівнях і у різних площинах, зокрема:

1. На рівні практичного відношення до світу згідно з відомою дилемою – чи відноситися до природи як до майстерні («Воно»), чи

як до храму («Ти»), що вирішується не у формі протиставлення «або–або», а у формі синтезу «і–і».

2. На рівні пізнавального природничо-наукового відношення, коли предметом дослідження є не природа сама по собі, а природа тією мірою, в якій вона підлягає людському запиту. Тому і в науковому пізнанні людина зустрічає іншу людину і вступає з нею у діалог [25, с. 162]. Тобто діалог виконує в ході дискурсу теоретичну, практичну, евристичну та продуктивну функцію. Він носить взаємний характер навіть тоді, коли відбувається монолог.

Як слушно зауважує Л. Озадовська, діалог як місце зустрічі людських свідомостей реалізується:

а) на рівні зіткнення наукового і ненаукового способів мислення;

б) на рівні зіткнення різних наукових способів пояснення реальності, які притаманні різним культурам;

в) на рівні зіткнення різних наукових уявлень в межах однієї науки чи культури. Діалог може відбуватись у реальній формі, тобто як спілкування «Я» з іншим, реальним «Ти», або у стані внутрішнього діалогу, в якому «Я» самого творця протистоять його різні проєкції, усвідомлювані як «Ти». Переведені у внутрішній діалог різні рівні і проєкції діалогу дозволяють розглянути об'єкт дослідження з різноманітних точок зору і виробити з урахуванням усіх логічних та пізнавальних заперечень нову, оригінальну концепцію [25, с. 162].

У цьому виступає зовнішня та внутрішня за формою наукова, гносеологічна, мислительна, інтелектуальна функції діалогу.

Тобто діалог має відносно особистості різну спрямованість і пов'язану з нею різну масштабну розмірність – внутрішньоособистісну, власне особистісну та зовнішню міжособистісну. Прикладом останнього типу є так званий *діалог культур*, завдяки якому, як вважає Н. Хамітов, відбувається процес спілкування культур, у ході якого відбувається їх взаємна трансформація. Діалог культур може розвиватися у межах трьох можливих стратегій:

а) домінування однієї культури над іншою;

б) синтезування їх у нову культуру без збереження цих культур;

в) синтезування їх у нову культуру зі збереженням цих культур [25, с.162].

Ці погляди філософів кореспондують з фундаментальними уявленнями Л. С. Виготського про культурно-історичні закономірності розвитку особистості, М. М. Бахтіна про буття людини як діалогу та культури як діалогу, В. С. Біблера про школу діалогу культур, Г. О. Балла про цивілізаційну раціогуманістичну роль діалогу та погляди інших психологів і педагогів на цю проблему.

Тож, культурогенна, гуманістична, розвивальна, педагогічна функція діалогу демонструє його цивілізаційне значення.

Узагальнюючи розглянуті дані, можна вже зараз перерахувати такі різнобічні функції діалогу, як інформаційна, філософська, культурологічна, дослідницька, антропологічна, соціальна, психологічна, духовна, екзистенційна, синергетична, інтегральна, організаційна, дискурсивна, евристична, наукова, теоретична, гносеологічна, мислительна, інтелектуальна, додавши до цього списку ще й такі його функції, як розвивальна, педагогічна, політична, економічна, практична, трудова, професійна тощо.

Тобто діалог виступає як поліфункціональне явище, що пронизує усе життя людини та людства, а якщо характеризувати його відносно особистості, то містить функції персонологічного типу.

Серед останніх доцільно розглянути функції міжперсонального, персонального та внутрішньоперсонального плану. В цьому сенсі нас цікавить саме мультиперсональний аспект діалогу, який полягає саме у залученні до діалогу, навіть коли він має форму монологу та виконується відносно безпосередньо, а тим більше – опосередковано щодо великої кількості учасників, особистостей та внутрішніх інстанцій діалогу (Я, Бог, уявні партнери по діалогу; приміром: мати, родичі, друзі, колеги, авторитетні люди тощо).

З цим пов'язана така властивість діалогу, і особливо – мультиперсонального, як інклюзивність, тобто, з одного боку, його включення до різноманітних видів діяльності та поведінки, в цілому, до життєдіяльності людини і людства, а з іншого боку – включення у діалог як складових його компонентів різноманітних видів діяльності та поведінки. Тобто, мультиперсональний діалог є універсальним, суто цивілізаційним поліінклюзивним утворенням. Це і зрозуміло, оскільки він базується, в широкому сенсі, на слові,

на мові і мовленні, на різних механізмах останньої, приміром, механізмах зовнішнього та внутрішнього мовлення, різноманітних алгоритмах, стилях, жанрах мовленнєвої діяльності тощо. В чистому вигляді такий діалог виступає рідко, як це виявляється, зокрема, у літературних сценаріях драматичних творів, але і вони інклюзивно наповнюються, в тому числі і в указаному вище альтернативному плані, зокрема, в ході керованого режисером розігрування акторами своїх ролей.

Мультиперсонального характеру надають діалогу сучасні планетарні інструменти його здійснення – засоби комунікації і масової інформації й особливо – персональний комп'ютер, який з'явився в останні десятиліття і тиражований вже, на даний момент, у кількості більше мільярду (за деякими даними, у 2020 році у світі на один персональний комп'ютер припадало 5-6 чоловік; лише за перший рік пандемії їх було виготовлено більше 300 мільйонів!). До цього варто додати численні персонально орієнтовані ІТ технології (Інтернет, Фейсбук, Гугл, Скайп, Смартфон, різні гаджети, ZOOM, MEET тощо). Саме це дає підстави говорити про сучасний планетарний мультиперсональний діалог, який вже незворотно стверджується в житті людської цивілізації.

За такого насичення людства персоналізованими технічними засобами комунікації та інформаційними технологіями не може не змінюватися, ускладнюватися сама особистість і цивілізація (як соборна особистість), коли все змістовніше виступає, так би мовити, матеріалізується, ноосфера – як їх причина породження та умова існування і життєдіяльності такої мультиособистості. Слід згадати, що сам В. І. Вернадський підтримував ідею психозойської ери, в яку з'являється ноосфера, а головним її суб'єктом вважав саме Понадособистість [5] як Персону з великої літери.

Враховуючи принципи погляди В. І. Вернадського на ноосферну наукову реальність, що складається на базі біосфери з мікросвіту, планети та космосу [5], та наведені вище дані, зараз можна говорити про такі різномасштабні форми мультиперсонального діалогу, як мікродіалог, медіадіалог, макродіалог.

Отже, діалог, виступаючи фундаментальним засобом розвитку особистості, суспільства, цивілізації, набуває в сучасних умовах нових форм і масштабів, особливо якщо враховувати появу

вищезгаданих засобів планетарної комунікації, яка постає справжньою мультиперсональною інформаційно-технологічною індустрією, що вже охопила своєю дією всю планету і принципово змінила роль окремої особистості, суспільних об'єднань та усього людства як суб'єктів цивілізаційного процесу. Діалог став багаторівнево опосередкованим, озброєним складними технологіями використання персонального комп'ютеру, що особливим чином матеріалізує ідею ноосфери, висунуту та обґрунтовану ще на початку минулого століття В. І. Вернадським, Е. Леруа та П. Тейяром де Шарденом [5]. У контексті цих поглядів діалог чітко виступає у своїй інструментальній функції побудови цивілізації та створюваної нею ноосфери. Саме П. Тейяру де Шардену належить думка про важливість «Я», самосвідомості особистості у здійсненні ноосферних процесів, що значно інтенсифікуються зараз саме завдяки новим інформаційним технологіям [23]. Тому виникає потреба у поверненні до дослідження в новому контексті проблеми діалогу і вивчення нових її аспектів.

Так, сучасний діалог у зазначених планетарних умовах постає не як одномірний механічний локальний процес безпосереднього спілкування (тет-а-тет) двох партнерів, а як багатовимірний мультиперсональний за своїм складом та опосередкованістю процес, що має ієрархічну, ланцюгову, пульсуючу структуру та динаміку, в яку втягується численна маса партнерів (моментами – майже вся цивілізація), що спілкуються у глобальному масштабі, маючи і вирішуючи при цьому часом суперпроблеми, що складаються з величезного масиву різноманітних індивідуальних та групових проблем, завдань і питань, які відповідають гаммі життєдіяльностей членів такої ноосферної аудиторії, котрі, користуючись нею, водночас продовжують процес її створення.

Підкреслимо, *мультиперсональний діалог* уходить як у височінь ноосфери, фенотипу цивілізації, так і у глибочінь біосфери, окремої особистості та її генотипу.

Як працює і має працювати такий глобальний Діалог – хаотично, спонтанно, прислужуючи окремим кланам та індивідам, загрожуючи здоров'ю або навіть життю більшості людей, чи організовано, синергетично, гуманістично, на користь кожному і всій цивілізації – залежить від багатьох умов, про що слід своєчасно

міркувати і дбати. При цьому ми говоримо саме про ланцюговий і пульсуючий (приміром, у добових і сезонних планетарних ритмах) характер діалогового процесу, маючи на увазі як мирний, гуманістичний, керований, синергетичний його вплив на користь цивілізації та її членів, так і можливий катастрофічний вибуховий варіант його здійснення, коли досягається певна критична маса і може ланцюгово, імпульсивно відбутися світова трагедія. Останнього можливо уникнути заздалегідь спільними зусиллями.

На наш погляд, для цього доцільно розглянути проблеми цивілізаційного мультиперсонального діалогу передусім на основі концепції синергетики, доповнюючи її ідеями ноосферного та гуманістичного підходу.

Як відомо, синергетичний напрям міждисциплінарних досліджень започаткований у 60-70-х роках ХХ століття І. Р. Пригожиним і Г. Хаккенем. Вони вивчали процеси самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур у відкритих фізичних, біологічних, соціальних, когнітивних, інформаційних, екологічних та інших системах. За синергетичним підходом «самоорганізація складних систем спрямовується від хаосу до дедалі більшої впорядкованості на основі певних параметрів порядку й узагальненої синергетичної інформації відповідно до певних патернів (моделей). У процесі самоорганізації системи відбувається виникнення і самопородження смислу її розвитку, своєрідне прагнення системи до майбутньої віддаленої її впорядкованості за допомогою встановлення так званого атрактора – зони розв'язків. Речовинно-енергетичні процеси системи спрямовуються її інформаційним полем; система поводить себе так, що напрошується висновок: кожний елемент системи несе інформацію про результат майбутньої взаємодії з іншими елементами. У певних критичних точках розвитку системи, точках біфуркації, вона може обирати шлях розвитку в одному з кількох енергетично рівнозначних напрямів [25, с. 581].

Останнє передбачає, як слушно вважає В. Лук'янець, культивування синергетичної взаємодії і досягнення у малих (і великих – автор Р.В.) спеціалізованих соціальних групах ефекту синергетичного резонансу: при досягненні певних «ідеальних» патернів взаємодії та цілеспрямованій дії на певні «акупунктурні» зони соціальних (групових і цивілізаційних – автор Р.В.) систем

відбувається вивільнення надзвичайної кількості творчої енергії. Це може відбуватися в ситуації подолання негативних екологічних ситуацій, які загрожують існуванню життя на планеті внаслідок дії катастрофічних факторів (наприклад, всесвітніх пандемій, зміни клімату, обміну ядерними ударами в ході світового конфлікту тощо), яким має бути протиставлене цілеспрямоване культивування духовних цінностей, ідеалів та норм у суспільній свідомості окремих соціумів і глобального співтовариства в цілому [25, с. 581].

Як на наше переконання, настає черга використання у гармонізуючих, навіть рятівних, цілях методологічних принципів такого всесвітнього утворення, як ноосфери діалогу культур – *мультиперсонального інструменту розвитку та функціонування цивілізації*. В цьому ми підтримуємо, з певними доповненнями, думку філософів, висловлену В. Лук'янець: «У зв'язку з синергетичними дослідженнями, зокрема розробкою параметрів порядку, в сучасній науці сформувався так званий антропний принцип: якби певні фізичні, хімічні тощо константи або параметри відрізнялися хоча б на декілька відсотків від тих, котрі існують насправді, то існування атомів взагалі, а також зоряних систем було б неможливим. Звідси випливає, що *виникнення людини і високоорганізованого суспільства закладено в найфундаментальніших константах природи і розвиток Всесвіту має такий характер, що спрямовується світовим розумом*».

Продуктивним є застосування синергетичного підходу до аналізу самоорганізації суспільних систем, узгодження їх рушійних сил – мотиваційних інтенціональностей соціальних суб'єктів на основі певних духовних та культурних цінностей задля досягнення екологічної рівноваги між соціоантропосферою та біосферою планети, котрі разом утворюють цілісну систему» [25, с. 581].

Про важливу роль спілкування та його діалогової форми у розвитку культури, цивілізації, суспільства, освіти, науки, у становленні особистості достатньо переконливо свідчать роботи Л. С. Виготського, М. М. Бахтіна, В. С. Біблера, Г. О. Балла та інших спеціалістів. Відповідно до цих даних, можна виділити певні *методологічні принципи, положення та підходи до вивчення і побудови синергетичного мультиперсонального діалогу*.

Порівняння усталених значень розглянутих вище термінів діалогу, синергетики, ноосфери, цивілізації свідчить про їх тісний

взаємозв'язок та певну зумовленість одне одним, причино-наслідковий характер взаємозв'язку та взаємозумовленості між ними, що можна виразити у загальній формулі: гуманістичний мультиперсональний діалог у ноосферному масштабі виступає глобальним чинником, інструментом синергії цивілізації. При цьому діалог має діалектичний характер і може впливати полярно на цивілізацію – позитивно і негативно. Все залежить від змісту, форми культурного, духовного, соціально-психологічного, особистісного та функціонально-психологічного характеру впливу мультиперсонального діалогу на цивілізацію.

Так, якщо говорити про дієвість власне культури, то її вплив визначається передусім домінуючими цінностями (матеріальними та духовними, а серед останніх – світоглядними, моральними, естетичними) та співвідношенням між ними. Велику роль при цьому відіграє творчість з її домінантною спрямованістю та ті чи інші цінності життя, зокрема способи трудової діяльності з використанням тих чи інших, з тим чи іншим ступенем розвитку знарядь праці. І нарешті, величезне значення має ступінь розвитку психіки людини, її особистісності та тип і рівень персональної розвинутості суспільства, в якому функціонує людина. Найкращим типом устрою суспільства є справжня демократія, опосередкована та пряма, що відповідає демократичним принципам і процедурам, перевіреним у розвинутих суспільствах та країнах світу [18].

Певна модель гармонійного гуманістичного суспільства закладена також в статуті ООН. Але входження в цю організацію малорозвинутих країн та таких, що виконують деструктивну роль у становленні світової цивілізації, поки що відвертає людство від цієї моделі.

Ефективність діалогу залежить від відданості партнерів духовним цінностям, таким як Науковий світогляд, цінність Життя, Людяність, Віра, Надія, Любов, Добро, Краса, Істина та їх домінування у боротьбі з негативними цінностями – темряви, смерті, нелюдства, зневір'я, розпачу, ненависті, зла, спотворності, брехні. Перший тип духовних цінностей виконує синергетичну функцію в історії цивілізації, тоді як другий – руйнівну, хаотизаційну, хаосогенну, що має певний сенс лише в ситуаціях невизначеності і появи біфуркацій як стимулів генерування оптимальних

синергетичних, упорядкованих варіантів подальшого розвитку людства.

Дуже важливим при цьому видається позитивний тип особистості, який виступає суб'єктом мультиперсонального діалогу. Вивченням типології особистості займається світова психологія, але в ній поки що немає єдності у вирішенні цієї проблеми. Можемо лише зазначити, що у ХХ столітті найавторитетнішим серед спеціалістів здобутком визнається в цьому плані так звана *культурно-історична теорія розвитку вищих психологічних функцій особистості*. Тим більше, що у дослідженнях Л. С. Виготського ця теорія подається фактично у конструктивно-психологічному, зовнішньо- та внутрішньо-особистісному контексті функціонування діалогу, який здійснюється за певними законами розвитку вищих психологічних функцій людини. Дослідження Л. С. Виготського та його послідовників психологічно втілюють дію законів діалектики (єдності та боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення) у психології особистості.

Діалог, зовнішній та внутрішній, цивілізаційно-особистісний, міжособистісний, особистісний та внутрішньо-особистісний, стоїть за кожним з цих законів. Мова йде, зокрема про закони соціогенезу–індивідогенезу; ідентичності індивідуальної поведінки особистості її соціальній поведінці і навпаки; найближчої та віддаленої зони розвитку у дитини вищих психологічних функцій за участю і в діалозі з дорослим; опосередкованості-безпосередньості поведінки; інтеріоризації-екстеріоризації тощо [21].

Підкреслимо, що закони культурно-історичної психології Л. С. Виготського мають діалогічну, а тому й діалектичну сутність, що розуміли сам автор, його учні та послідовники і можуть трактуватися наступним чином:

– закон соціогенезу-індивідогенезу вищих форм поведінки, в тому числі і діалогу, за яким вищі культурні психологічні функції поступово з'являються і формуються в соціумі, що історично розвивається, а потім засвоюються індивідом в умовах активної взаємодії з ним, запозичуються і розвиваються на рівні особистості і після цього знову повертаються у соціум, далі збагачуючи і соціум, і наступні покоління особистостей;

– вищий закон ідентичності індивідуальної поведінки особистості її соціальній поведінці у суспільному оточенні, завдяки

чому вони мають принципово тотожний одне одному характер, а особистість виникає внаслідок процесу ідентифікації індивідуального соціального, що відбувається зокрема через діалог особистостей на основі засвоєння певних культурних цінностей;

– закон послідовного становлення особистості через зони найближчого розвитку дитини за допомогою дорослої людини в діалозі з нею і далі – її самостановлення через послідовне свідоме просторово-часове розширення зон культурного смислового відображення соціуму і світу;

– закон опосередкованості-безпосередності, за яким засоби здійснення поведінки і діяльності, передовсім мова (а потім вже все розмаїття послідовно засвоєваних ідеальних і матеріальних засобів опосередкування) передаються дитині через спілкування і діалог і засвоюються нею спочатку від матері, батька, потім родичів і представників найближчого і поступово розширюваного соціуму, у взаємодії, передусім у діалозі з ним; зростаюча людина формує в собі через власну активність, поведінку та діяльність, зразки особистісних властивостей та відповідних до них дій і вчинків, насамперед трудових і громадських, у все більш ускладненому просторі й часі культурного розвитку;

– закон інтеріоризації-екстеріоризації, що виступають психологічними механізмами переходу потенційних засобів і властивостей іззовні у внутрішній актуальний план і навпаки [11].

Здатність до мультиперсонального діалогу як вища психологічна суперфункція сучасної особистості і цивілізації підпорядковується вказаним законам Л. С. Виготського.

Разом з тим, сучасний мультиперсональний діалог породжує нові культурно-історичні закономірності розвитку соціуму та особистості й взаємодію між ними. Вони пов'язані із своєрідною опосередкованістю процесів соціогенезу особистості, з новою специфічною дією процесів ідентифікації, з дистанційною трансформацією зон розвитку особистості. Так, не претендуючи на повноту і точність аналізу, можемо стверджувати, зокрема, що дистанція і зона дії виховних впливів на соціальний розвиток особистості стають з часом планетарними і, так би мовити,

онлайнними. Сама доросла людина як провідник розвитку молоді поступово опосередковується і підмінюється комп'ютером.

«Культурно-історичний» розвиток молоді особистості набуває нових якісних ознак, пришвидшується, інформологізується (термін І. А. Зязюна [10] – Р.В.), що стимулює масову персонально-комп'ютерну акселерацію, інформаційне дорослішання молоді, що відбувається значно раніше і дещо по-іншому, інакше, ніж це планує і забезпечує традиційна система освіти, орієнтована переважно на посередню особистість нівельованого типу. В ході ІТ-опосередкованого мультиперсонального діалогу народжуються нові соціально-інформаційні стосунки між людиною і суспільством з особливими прямими та зворотніми зв'язками, які встановлюються комп'ютеризованим соціумом. З'являються нові ідеали як зразки самовиховання і самоактуалізації. В новому типі соціуму культивуються нові типи особистості.

Один з таких типів утворює особистість користувача соціальних мереж, який можна назвати блогерною особистістю. Дистанція і сфера дії цього типу особистості охоплює усю планету і значну частину її населення. Партнерами мультиперсонального діалогу, ініційованого блогером, стають сотні тисяч, мільйони користувачів соціальних мереж. Блогер будує свій світ мультиперсонального діалогу на засадах зближуючої дистанційності та планетарної камерної публічності. Між блогером та його партнерами встановлюються особливі стосунки на засадах певної комп'ютерної демократії – з елементами голосування і вибору, визнання блогера в якості авторитетного лідера публічного самовираження тощо. При цьому, разом з прийняттям, визнанням і співтворчістю, здійснюється вільна критика і плюралізм думок тощо.

Мультиперсональний діалог соціальних мереж надає численні можливості для формування суспільної думки та прийняття рішень. Він розширює вікові межі публічного самовираження та визнання. Так, соціальні мережі відкриті для здібної молоді і вундеркіндів і, разом з тим, для невихованих і навіть психічно ненормальних осіб, які користуються відсутністю або слабкістю правового і морального захисту від різноманітних збочень... В цій ситуації постає проблема культурної, духовної, етичної,

гуманістичної підтримки нормального функціонування мультиперсонального діалогу.

Багато зроблено у напрямі розкриття культурної, гуманістичної ролі діалогу в українській науковій психолого-педагогічній школі Г. О. Балла [2; 3; 7; 8; 21]. Більше того, у колективній монографії «Діалогічність як форма існування і розвитку особистості», опублікованій 2007 року за редакцією Г. О. Балла і М. В. Папучі [8], намічені методологічні та методичні орієнтири переходу від теоретичного до технологічного рівня вивчення і використання діалогу для ефективного вирішення світових, міжнародних, суспільних, міжособистісних та особистісних проблем.

Г. О. Баллом були сформульовані принципи положення раціогуманістичної психології діалогу, які можна віднести і до мультиперсонального діалогу. Мова йде про методологічні настанови, здатні, на думку вченого, сприяти в процесі спілкування, діалогу, конструктивному розв'язанню суспільних та особистісних суперечностей і подоланню конфліктогенної поведінки. Відповідно до цих настанов, слід, зокрема:

1. Додержуватися в ході діалогу інтелектуальної чесності, долати спрощені, однобічні інтерпретації складних явищ історії та сучасності тощо.

2. Добре усвідомлювати факт перебування усіх мешканців Землі «в одному човні» і посилення взаємозалежності людських спільнот в умовах існування на одній планеті.

3. Бути дуже обережними у відтворенні тих зразків поведінки у конфліктних ситуаціях, що раніше були корисними, але не відповідають повною мірою сучасним цивілізаційним вимогам.

4. Вбачати обмежену користь (а то і шкоду) досягнення в ході діалогу еkleктичних компромісів, які розв'язують конфлікт лише на папері, тому доцільно сприяти системним домовленостям.

5. Долати традиційну дилему типу «або пасивність і стагнація або агресивність» через поширення і пропагування зразків поведінки, ознаками якої є творче самовираження особи у тій чи тій сфері, надання безкорисливої допомоги людям, ненасильницька боротьба за реалізацію суспільних ідеалів.

Слід також мати взірцем таку модель спілкування через діалог, коли:

а) спільнота, до якої належить особа, перебуває у взаємозбагачувальному діалозі з іншими спільнотами;

б) особа впевнена, по-перше, у значущості «голосу» своєї спільноти у цьому діалозі, і по-друге, у тому, що саме вона, ця особа, здатна і повинна додати сили до того «голосу» і збагатити його своєю індивідуальністю [3, с. 32–34].

Для реалізації наведених Г.О. Баллом настанов потрібний досить високий рівень особистісної та суспільної культури для здійснення успішного діалогу. З вказаних методологічних настанов випливають сформульовані Г. О. Баллом так звані *діалогічні універсалії* [3, с. 34–48], які необхідні для ефективного розгортання діалогічної взаємодії у цивілізації, суспільстві, науці, мистецтві, релігії, в інших галузях культури. Тобто варто спиратися на певні об'єднуючі людей універсальні правила. Вчений пропонував називати їх саме «діалогічними універсаліями». «...Попри всю різноманітність ситуацій соціальної взаємодії, діалогічні універсалії заслуговують на виділення, ретельний аналіз і втілення у свідомості й діяльності професіоналів (передусім, у сфері широко витлумаченого соціального управління)».

Г. О. Балл виділив *6 діалогічних універсалій або принципів оптимального діалогу*.

1. *Принцип поваги до партнера* по діалогу, до його якостей як органічної цілісності і власне як суб'єкта. «Цей принцип передбачає щире визнання того, що інтереси і прагнення партнера не менш важливі, а його думки не менш цікаві й цінні, ніж мої (наші)». Г. О. Балл посилається, як на приклади застосування цього принципу, на Л. М. Толстого («Кому в кого навчатися писати: селянським дітям в нас чи нам у селянських дітей?»), на Я. Корчака («Як любити дітей?»), на І. О. Синицю (з його розумінням «педагогічного такту»), на Б. Г. Матюніна (з його думкою про гармонійне поєднання знання і незнання про партнера, зокрема про учня).

2. *Принцип прийняття партнера* по діалогу таким, яким він є, і водночас *орієнтації на його найвищі досягнення* (реальні та потенційні), *на перспективу*, що відкривається перед ним, – у відповідності з ідеями Рут Бенедикт, К. Роджерса, А. Маслова тощо.

3. *Принцип діалогічної взаємодії* передбачає поєднання поваги до партнера з *повагою до себе*. Наслідуючи А. Маслова, Г. О. Балл

конкретизує цей принцип на прикладі подолання «комплексу Іони», «котрий, за Біблією, злякався місії, покладеної на нього Богом... Так само люди, як правило, бояться своїх найвищих можливостей і тому рідко реалізують їх. Крім того, відбувається проєкція, за механізмом психологічного захисту, недостатньої поваги до себе – на оточуючих, із сумнівними наслідками для міжособових відносин».

4. *Принцип згоди (конкордантності)*. Він передбачає «необхідність згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються у цьому діалозі... Учасників діалогу має об'єднувати, крім іншого, мета (пізнавальна, естетична, економічна, миротворча або ще якась), до якої всі вони прагнуть (хоч інші цілі можуть бути в них різні) й заради досягнення якої вони, власне, й увійшли в діалог. Природною є вимога, щоб діалог і навіть кожний його етап хоча б на якийсь крок наближали до досягнення вказаної мети. Проте висунута спочатку мета може виявитися недосяжною. Але тією мірою, якою конкретна мета слугує засобом реалізації нових цінностей, спільних для учасників діалогу, така недосяжність має бути приводом не для відмови від нього, а для того, щоб переформулювавши мету, сприяти згаданій реалізації іншим, ніж спочатку передбачалося, способом.

5. *Принцип толерантності*. На думку Г. О. Балла, адекватною експлікацією (уточнювальним розкриттям) поняття толерантності є «*презумпція прийнятності* – принцип, за яким саме неприйняття тих чи тих проявів потребує обґрунтування... Презумпція прийнятності протидіє відхиленню тих чи тих ідей або вчинків під впливом їх суто емоційної непривабливості або внаслідок неадекватного застосування норм, запозичених з «чужої» царини (адже в науці, мистецтві, соціальній практиці тощо діють різні системи норм)».

6. *Принцип діалогічної взаємодії* полягає в наданні переваги «не звуженню, а розширенню і збагаченню культурного поля, в якому живе і діє особистість або соціальна спільнота. Причому це має здійснюватися не лише екстенсивним шляхом залучення якнайбільшої кількості високоякісних «культурних джерел», а й інтенсивним шляхом налагодження між ними взаємодії у формі різноманітних діалогів – як зовнішніх, так і внутрішніх щодо кожного (чи то колективного, чи індивідуального) суб'єкта культурного процесу. Реалізація діалого-культурологічного підходу

в освіті (із спиранням, зокрема, на традиції взаємодії національних культур)... стає тут у пригоді».

Запропоновані Г. О. Баллом діалогічні універсалії методологічно визначають переважно моральні, ціннісно-мотиваційні процесуальні передумови здійснення ефективного спілкування, взаємодії між партнерами по діалогу. Вони підходять і до мультиперсонального діалогу, що здійснюється в ІТ-мережах і фактично – носять **ноосферний характер**. Про це свідчить і та обставина, що вчений спеціально стверджує, що їх у певному ракурсі доповнює *«узагальнена модель наукового діалогу»*. Вона спрямовується на забезпечення результативності дискусій як науковців-професіоналів, так і студентів та учнів. «Йдеться про побудову узагальненої логічної моделі наукового діалогу, придатної в принципі для обговорення найрізноманітніших проблем... Цілком ясно, що зовсім не обов'язково (а при розгляді досить глибоких проблем – неможливо) досягти згоди з усіх обговорюваних питань. Йдеться про згоду щодо підсумку діалогу – підсумку, який бажано явно сформулювати» на шляху до істини.

Г. О. Балл виділяє 3 типи варіантів погодженого підсумку діалогу.

Перший типовий варіант полягає у збігу підсумку діалогу з думкою когось із його учасників, а усі інші думки виявляються хибними чи такими, що включаються до змісту думки, яка перемогла, або є менш повними, ніж вона. «Треба, – зазначає вчений, – щоб учасники діалогу були готові визнавати свої помилки (якщо наявність помилок продемонстровано досить переконливо) і щоб таке визнання сприймалося ними та їхніми товаришами не як їхня поразка, а як робочий момент спільного творчого пошуку».

Другий варіант погодженого підсумку діалогу утворюється «шляхом синтезу компонентів, кожен з яких бере початок у думці когось із учасників діалогу. При цьому часто виявляється, що думки, які, здавалося, суперечили одна одній (або навіть дійсно суперечили у своїх вихідних формулюваннях) можуть бути (безпосередньо чи після певної корекції, часто – завдяки застосуванню не використаних раніше теоретичних засобів) узгоджені, зведені разом як компоненти логічно несуперечливої системи, що віддзеркалюють, скажімо, властивості досліджуваного об'єкта, які

він проявляє за різних умов, або на різних етапах свого розвитку, або різні аспекти його розгляду тощо».

Вдатися до застосування *третього варіанту* змушує «неможливість (принципова або притаманна даному етапові пізнання) одержати істинний системний опис досліджуваного об'єкта (назвемо його «опис-1»)» [21, с. 483]. Але з такої неможливості «зовсім не випливає неможливість одержання істинного системного опису-2 ситуації пошуку системного опису-1». Системний опис-2 може будуватися по-різному, зокрема ґрунтуватися:

– на парадигмі проблеми (за В. С. Біблером, це «схематизм сходів»). У цьому разі системний опис-2 «характеризує знання про досліджуваний об'єкт, яке виявилось у ході діалогу, розкриваючи, зокрема, наявні в цьому знанні прогалини й суперечності»;

– на парадигмі діалогу як такого (за В. С. Біблером, це «схематизм драматичного твору»). Цьому варіантові надається перевага, якщо неможливість побудови системного опису-1 спричинена передовсім дією таких причин, як: недостатня чіткість висловлюваних думок (характерна для гуманітарних наук); «спирання учасників діалогу на несумісні між собою методологічні принципи або теоретичні моделі; наявність в об'єктах дослідження парадоксальних властивостей, через які не вдається одержати логічно несуперечливого знання про ці об'єкти, тощо».

Г. О. Балл висловлює сподівання, що запропонована ним модель «стане у пригоді в різному соціальному контексті:

по-перше, в рамках зусиль, спрямованих на вдосконалення професійної наукової діяльності (включно з науковою комунікацією);

по-друге, в рамках освіти (професійної та профільної допрофесійної), що має на меті підготовку до наукової діяльності;

по-третє, в рамках загальної освіти – як орієнтир для організації одного з видів навчального діалогу» [21, с. 483].

З вказаних досліджень представників наукової школи Г. О. Балла випливають нові аспекти вивчення діалогу, які спостерігаються, приміром, у первинних видах спілкування новонародженої дитини з матір'ю, батьком, родичами, близькими і далекими партнерами у розширюваному соціумі. Це ставить питання про базове значення материнського діалогу, з якого

починається зростання діалогічності особистості, що розвивається та актуалізується в соціумі. Таким чином стає можливим розширення класифікації видів діалогу, наприклад, включення до неї асиметричного та симетричного діалогу, внутрішнього та зовнішнього, гендерного, професійного, зокрема педагогічного діалогу.

Можна розглянути також формуючий, конструктивний, творчий, міжособистісний та самостворюючий внутрішньоособистісний діалог тощо. Перспективним слід вважати діалогічне моделювання і формування в діалозі вищих психологічних функцій особистості й самої здатності до мультитиперсонального діалогу як вищої психологічної функції.

Із зазначеними вище законами Л. С. Виготського можуть бути зіставлені принципи погляди В. І. Вернадського на живу речовину, біосферу, ноосферу, наукову реальність, яку складають мікросвіт, планета та космос [5]. Неперервна діяльність людини, пізнавальна та практична, наукова та технологічна, включена у процес перетворення біосфери в ноосферу, коли розвиток особистості і суспільства здійснюється в ході глобальної еволюції природи та історії людства, що здійснюється «народом, який вчиться цивілізації, що неперервно навчається». Завдяки цьому людина разом із людством стає здатною до безмежного свідомого наукового пізнання сутності життя, розширення і перетворення вказаної реальності вглиб мікросвіту та у височинь всесвіту. Таким чином створюється величезний ноосферний потенціал цивілізації, який актуалізується нею заради безкінечного та вічного розвитку людства. В межах неперервно зростаючої ноосфери відбувається, зокрема, послідовний процес особистісної потенціації та актуалізації, самопотенціації та самоактуалізації неперервно заступаючих одне одне людських поколінь та особистостей.

При цьому важливими для характеристики вищих форм діалогу можна вважати методологічні положення І. А. Зязюна про професійну, зокрема педагогічну, майстерність, професіоналізм, становлення яких не має меж і базується в системі освіти на засадах духовних цінностей Істини, Добра, Краси, Свободи, розвитку здібностей, обдарованості, таланту особистості тощо [10].

Ці положення підтверджуються нашими даними про особистість, в контент-частотній характеристиці якої на першому

місці стоїть саме соціальність, а наступними атрибутами виступають самосвідомість, творчість, духовність і т. д. Тобто діалогічність особистості як її здатність до діалогічного спілкування виникає і розвивається в контексті соціальності, що, за Л. С. Виготським, вже при народженні дитини має максимальну потенційну спроможність [21]. Тому соціальність виступає провідним у структурному та генетичному аспектах атрибутом діалогічності особистості – як базова, вирішальна її характеристика. Значення цього положення ще більше зростає, коли ми починаємо диференціювати дану категорію і виділяти в ній такі основні структурні компоненти, як материнськість, сімейність, громадськість, професійність, цивілізаційність діалогу.

Інакше кажучи, логічно стверджувати, повторюючи услід за Л. С. Виготським, що вже новонароджена дитина потенційно має таку максимальну соціальну, цивілізаційну властивість, як мультиперсональна діалогічність. Парадоксальність цього положення поступово зникає, якщо ми використаємо поняття потенційності та актуальності, самопотенціації та самоактуалізації особистості, властиві культурно-історичній теорії розвитку вищих психологічних функцій Л. С. Виготського та сучасній гуманістичній психології.

У зв'язку з цим, якщо розглядати онтогенетичний розвиток особистості як неперервний усебіковий процес, то він починається вже в момент народження людини, продовжується на наступних вікових етапах її життя, але не завершується на останніх його стадіях, маючи на увазі духовність особистості, що забезпечує її фенотипову спадковість і передачу ідеальних та матеріальних її наробок наступним поколінням. Саме в цих часових, вікових межах відбувається *діалогогенез* особистості як неперервний у масштабах життя людини та суспільства системний процес. Отже, саме за такого підходу можна перенести думки Л. С. Виготського про соціальність та соціогенез на розуміння діалогічності та діалогогенезу і вважати, що дитина, що перебуває у людському оточенні, вже в момент народження має величезний потенціал розвитку цієї діалогічної властивості в собі.

При цьому в масштабах усього онтогенезу мають враховуватися її «діалогічна залежність» від найближчих дорослих та від діалогічного потенціалу суспільства в цілому, поступове

розширення й ускладнення зони найближчого діалогічного розвитку дитини під проводом дорослих, різноманітні форми ідентифікації діалогічної поведінки особистості зразкам діалогічності у навколишньому особистісному середовищі, поступовий кількісний та якісний розвиток засобів опосередкування, технічного оснащення діалогу, засвоєння та використання все зростаючого досвіду та компетентності у використанні «суми технологій» діалогу.

Говорячи ще раз про перші етапи діалогогенезу, треба усвідомити, що вони починаються одразу ж після народження дитини на рівні задатків, якщо не раніше. Діалогічність новонародженої дитини абсолютно залежить від зрілості і майстерності матері та батька в цьому відношенні. Перша актуалізує в діалозі з дитиною найтонші дії материнського інстинкту й родової культури, а останній мусить в період народження і раннього дитинства максимально актуалізувати свої комунікаційні властивості, підвищувати свою трудову, професійну активність, щоб забезпечити найкращі умови для перебігу вагітності своєї дружини як майбутньої матері, для формування максимальної готовності дружини до родів, для розвитку і прояву її здатності до догляду та виховання маляти («materінг»). Тому можна вказати на таку рису цього процесу, як взаємодія між первинними актами спілкування маляти та діалогічним потенціалом батьків, їх взаємне навчання і виховання, індивідуальна й сімейна адаптація до потреб дитини та поступове зростання особистості дитини і дорослих у ході неперервного діалогу.

Домінування материнства, батьківства, сімейності, родинності, громадськості, суспільності, національності, соціальності в широкому сенсі, цивілізаційності в процесі психічного, особистісного розвитку дитини означає, що представники різних кіл сім'ї, соціуму, цивілізації начебто стоять у черзі доступу до дитини і поступово та послідовно забезпечують її родогенез, соціогенез, діалогогенез, персоногенез, вступаючи у дію на кожному наступному віковому етапі життя як суб'єкти різного типу і масштабу. При цьому при характеристиці діалогогенезу слід враховувати такі його принципи антиномії, як потенційність-актуальність, інтеріоризація-екстеріоризація, соціогенез-індивідогенез, активність-пасивність, опосередкованість-безпосередність, наставництво-самовиховання, вчителювання-

учіння, ідентифікація-індивідуалізація, об'єктність-суб'єктність, самопотенціація-самоактуалізація, діяльність-поведінка, культурність-тваринність, здібності-обдарованість тощо – що мають своєрідність на кожному віковому етапі життєвого шляху дитини.

Конструктивна роль діалогу неперервно змінюється з віком і вдосконалюється. Адже ініційований дорослими, передусім матір'ю, діалог, має такі параметри, як фонетичний, словарний, граматичний, синтаксичний, семантичний, усний, писемний, образний, понятійний, потребнісно-мотиваційний (афіліація), інформаційно-пізнавальний (комунікація), цілеформувальний (антиципація), операційно-результативний (інтерація), емоційно-почуттєвий (атракція, антипатія, апатія, симпатія, емпатія), констатувальний, формувальний, конструктивний, інноваційний тощо. З часом діалог все більше ініціюється самою дитиною, про що свідчить поява в неї вже через один-два місяця після народження так званого комплексу оживлення, а далі – більш складної мотивації спілкування та діалогу.

Наведені вище дані свідчать про послідовний розвиток діалогу, який, враховуючи сучасні технічні, комп'ютерні засоби його опосередкування, *набуває вже в ранньому дитячому віці рис саме мультиперсонального діалогу*. Згадаємо, з яким завзяттям і швидкістю оволодівають гаджетами вже ранні дошкільники, демонструючи в цьому віці ознаки акселерації розвитку саме полікомунікаційної, мультиперсональної сторони свого діалогу зі світом. В терміні мультиперсональності відображається як збільшення кількості персональних суб'єктів діалогу, так і набуття технічними, зокрема комп'ютерними засобами ознак персональності. Відбувається майже наочно представлене спіралевидне персональне опредмечування та розпредмечування світу спілкування, діалогу комунікативними здібностями малят. Такий же, тільки ще більш ускладнений процес відбувається у молодий та зрілий вік, у професіоналів, про що за десятиліття до епохи комп'ютеризації попереджали ще інженерні психологи, які розробляли ергономічні проблеми систем «Людина – Техніка», «Оператор – ЕОМ».

Мультиперсональний діалог набуває в процесі розвитку особистості все зростаючого масштабу у просторі та часі: локальний–глобальний–космічний, миттєвий–протяжний–вічний.

Тобто такий діалог може бути мікросвітовим, медіасвітовим та макросвітовим (мікродіалог, медіадіалог, макродіалог), миттєвим або протяжним, ланцюговим, хвилеподібним, вибуховоподібним. З іншого боку, мультиперсональний діалог диференціюється у часі на ретроспективний, симультанний, перспективний, випереджаючий, відстрочений, прогностичний тощо. Разом з тим, він може бути комбінованим, приміром, уявляти собою ієрархічний ланцюг, гаму безпосередніх та опосередкованих діалогів, від простого тет-а-тет діалогу двох партнерів до складних опосередкованих моно-поліпартнерських видів діалогу.

Так, діалог може бути ініційований і організований одним партнером, а далі відбуватися як з одним, так і з багатьма іншими партнерами спілкування. Ці партнери можуть вступати в діалог як в усній, так і в літературній формі – коли, приміром, його ініціатор постає суб'єктом, а опосередковано презентований йому, скажімо, як автор тексту (картини, фільму тощо) – об'єктом спілкування. Таким є діалог читача літературного твору, користувача Інтернету, відвідувача кінотеатру, художньої виставки, бібліотеки, музею тощо. Тобто можуть бути суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні діалоги. Взаємодія партнерів по діалогу може бути зміщена у часі за рахунок засобів епістолярного, бібліотечного, архівного, футурогенного, фантастичного, парадоксального тощо типу. До цього можна додати можливості імітації часових і просторових, змістових та формальних параметрів діалогу у мистецтві, зокрема літературі, поезії, театрі, музиці, кінематографії, телебаченні тощо.

Мультиперсональний діалог має свої особливі мотиваційні, змістові, цільові, інструментальні, результативні та емоційно-почуттєві атрибути, що виражається, зокрема у неперервному зростанні та якісного оформлення світогляду – буттєвого, наукового, ноосферного особистості. У дорослої людини, особливо у науковця, професіонала світогляд набуває чітких рис ноосферності, тобто ми маємо підстави говорити саме про ноосферний світогляд особистості – як наслідку дії мультиперсонального діалогу. Разом з тим, такий діалог може призвести до формування феноменальних здібностей особистості.

Так, мультиперсональний діалог особистості може бути екстрасенсорно розвинутим і організованим як у просторі, так і у часі ноосфери. Якщо характеризувати генеративний потенціал

діалогу сучасної особистості, то вона часто опосередковано спілкується як з попередніми, так і з наступними поколіннями, не говорячи вже про представників своєї когорти. Діалог з минулими поколіннями опосередковано забезпечений архівами, бібліотеками, мистецтвом, наукою, зокрема історією та археологією, освітою, релігією. Остання відверто опосередковує, дидактично і методично забезпечує, інтегрує діалог молодого покоління з нинішнім, минулими та майбутніми поколіннями. І такий діалог не знає меж своїм можливостям і саме тому відверто набуває рис мультиперсональності.

Ці діалогічні риси властиві, вже у початкових своїх формах, різним галузям професійної діяльності людства, наприклад, військовим, дипломатам, працівникам ЗМІ, журналістам, педагогам, акторам, письменникам тощо.

У деяких гуманітарних науках мультиперсональний діалог виступає предметом спеціальних досліджень і практичних розробок. Так, у психології, зокрема соціальної психології, цьому певною мірою присвячений спеціальний розділ – спілкування. А у практичній психології це виявляється у розробці та використанні спеціальних тренінгів спілкування [4; 15].

Саме створення деяких соціально-психологічних тренінгів можна вважати практичною спробою побудови мультиперсонального діалогу як чинника соціопсихобіологічної синергетики окремих соціальних груп і цивілізації в цілому. Глобальний мультиперсональний тренінг діалогу може бути реалізований на основі модернізації вже існуючих тренінгів спілкування, які можна створити шляхом ноосферної методології їх модернізації та ... демократизації [5; 4; 15; 16; 18].

В останньому випадку слід використовувати, приміром, відомий принцип та процедуру демократії – забезпечення якомога більшого представництва, завдяки чому в ході виборів одну людину обирають на владну посаду десятки і сотні тисяч виборців і вона стає підвітна саме їм. Проте цей процес може бути зведений нанівець самою обраною особою, коли вона фактично представляє лише невелику купку людей чи тільки себе... У наш час можуть бути використані доступні технічні та інформаційні засоби, в тому числі й ІТ-технології, для вибудови реально діючих ієрархічних схем

представництва, в тому числі й у ході тренінгу мультиперсонального діалогу.

Певною вихідною моделлю глобального мультиперсонального діалогу можуть стати також вже існуючі соціально-психологічні, комунікативні та психологічні схеми спілкування і тренінги, зокрема розроблені психологами і педагогами:

1. Діалогічні універсалії спілкування (Г. О. Балл) [3].
2. Тренінг духовності (Е. О. Помиткін) [18].
4. Рефлексивний тренінг (М. І. Найдьонов).
5. Рефлексивно-історико-рольовий тренінг (Рибалка В. В.) [21].
6. Система тренінгів спілкування в різних галузях науки та практики.

Оскільки вихідною психологічною та педагогічною моделлю дорослого мультиперсонального діалогу виступає соціально-психологічний тренінг і власне тренінг спілкування, то доцільно глобалізувати його параметри на основі сучасного розуміння мультиперсонального діалогу. При цьому слід враховувати позитивні тенденції глобалізації, ноосферизації тренінгу, які відпрацьовуються в таких міжнародних інститутах, як ООН, ЮНЕСКО тощо, маючи на увазі пріоритетне використання позитивних духовних цінностей, позитивні приклади моралі, доброчинність тощо.

Методологічними засадами, принципами розвитку ноосферного мультиперсонального діалогічного тренінгу мають виступати:

– Закони діалектики Гегеля: єдності та боротьби (узгодження) протилежностей, заперечення заперечення, переходу кількості в якість.

– Закони культурно-історичної психології Л. С. Виготського.

– Принципи системності та синергічності побудови діалогу.

– Ідеї ноосферної парадигми розвитку науки і освіти, сформульовані В. І. Вернадським та його послідовниками.

– Принципи асоціативної психології.

– Діалогічні настанови та універсалії раціогуманістичної психології Г. О. Балла.

– Принцип неперервності і циклічності, за «спіраллю повторюваності», В. С. Біблера, діалогу.

– Принципи-операції формальної логіки: синтез-аналіз, узагальнення-конкретизація, дедукція-індукція, детермінація-спонтанність, систематизація-конгломерація, які не знають просторових та часових обмежень і фактично мають ноосферний характер.

– Дискретно-континуальний принцип почергового та спільного визначення істини у діалозі.

– Психогенетичні засади діалогу та його залежність від генотипу та фенотипу людини і людства.

– Принципи демократичності у стосунках партнерів діалогічного спілкування при забезпеченні верховенства права і моралі, ієрархічності представництва, плюралізму, виборності, голосування в процесі діалогу між різноманітними і численними прошарками цивілізації тощо.

Мультиперсональний діалог має бути позитивно стимулюючим, заохочувальним, творчим, конструктивним, побудовчим тощо.

Форми опосередкування мультиперсонального діалогічного тренінгу.

1. Безпосередній усний наочний тренінг за участю двох партнерів або невеликої групи учасників з ієрархічною уявною системою представництва.

2. Поштова, епістолярна форма – через електронну, звичайну або Нову пошту.

3. Дистанційний тренінг достатньо представницької групи партнерів діалогу з використанням телефонного зв'язку – домашнього, мобільного телефону чи смарт-фону (у скайповому режимі).

4. Літературна, відстрочена у часі, форма тренінгу із застосуванням інтернету або скайпу та участю групи партнерів з інтернет-представництвом більш широкої громади.

5. Дистанційний, онлайн-тренінг ієрархічно організованої численної представницької групи партнерів з використанням можливостей ноут-буку та скайпу.

6. Формальне ІТ-забезпечене розмаїття видів діалогу педагога з учнями, зокрема діалогу між ними як:

а) рівноправними і безпосередньо взаємодіючими партнерами;

б) фізичними і віртуальними, опосередковано та дистанційно взаємодіючими партнерами;

в) фізичними і колективно розподіленими фізичними партнерами;

г) фізичними і віртуальними, колективно розподіленими, віртуальними партнерами.

Дані види діалогу охоплюють основні види діалогу професійного педагога з учнями у сучасних умовах, хоча їх може бути значно більше.

Деякі психопедагогічні аспекти розвитку мультиперсонального діалогу:

1. Діалог у професійному спілкуванні педагога, з якого випливають як зовнішні його похідні (лекційний монолог, дискусійний діалог, полілог, мультиперсональний діалог тощо), так і внутрішні похідні (голосний монолог, мовчазний монолог, внутрішньо мовленнєвий, інтелектуальний, психогенетичний тощо діалог тощо) форми, що знаходяться між фенотипом і генотипом особистості.

2. Учасники, партнери психопедагогічного діалогу, вчитель та учень, які вступають у процес навчання та виховання на рефлексивній основі, завдяки чому діалог набуває внутрішньо контрольованого взаємодіючого характеру, що помітив і зафіксував у своїй концепції взаємного навчання професор Г. Л. Ільїн [8].

3. Мотив і лейтмотив, текст і контекст, усвідомлюваний та несвідомлюваний зміст діалогу в його вертикально-горизонтальній динаміці, фенотекст та генотекст, основна наскрізна тема та побічні другорядні теми навчального та професійного діалогу, що досліджуються, зокрема, в теорії контекстного навчання А. О. Вербицького [23].

4. Змістовні та формальні, предметні, спеціальні, передпрофільні, профільні, профільно-професійні, професійні аспекти загального, навчального, виробничого діалогу та мультиперсонального його варіанту, що фактично розглядаються в теорії профільної освіти А. П. Самодріна [22].

4. Творчі і репродуктивні елементи і прийоми навчального діалогу, що є головними у креативному навчанні А. І. Сологуба [7].

5. По відношенню до психологічної реальності суб'єктів навчального діалогу останній виконує мотиваційну, семантичну,

аксіологічну, інформаційну, інформологічну, цілеформаційну, операційну, трансформаційну, продуктивну та афектаційну функції.

6. Діалог, що має складний рефлексивний, поліцентричний-Я характер, тобто реалізується, як мінімум, двома, а частіше – префлексуючими особистостями з їх неповторними Я; через останні діалогічно самоактуалізується увесь структурований особистісний потенціал партнерів діалогу (духовний, психосоціальний, комунікаційний, мотиваційний, характерологічний, рефлексивний, компетентнісний, інтелектуальний, психофізіологічний, психосоматичний, психогенетичний, суб'єктно-діяльнісний, розвивальний – вроджені задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність, екстраздібності).

Рефлексивність партнерського діалогу має, за В. О. Лефевром, циклічний, спіральний характер і здійснюється поетапно. Це можна позначити як багатократну рефлексивну взаємодію Я-а з Я-б, тобто діалог відбувається як полірефлексивне, багато дзеркальне (тунельне) мультиперсональне відображення зовнішніх і внутрішніх партнерів у діалозі.

7. Варіативність змісту висловлювань та форм діалогу, зокрема дискурсу, за яким вони можуть бути проблемними, запитувальними, асоціативними, плюралістичними, креативними, інсайтними, стверджувальними, стимульними, критичними, заперечувальними, директивними, заборонювальними, блокувальними, відкритими, вільними тощо. Все це утворює ще один вимір мультиперсональності діалогу.

8. Відповідно до процесуального та процедурного контенту, слід враховувати, узагальнюючи погляди В. С. Біблера, Г. О. Балла, В. О. Лефевра та ін., такі аспекти мультиперсонального діалогу, як взаємність партнерів, почерговість, спіральна повторюваність актів сторін у діалозі, взаємна повага та увага, сприйнятливність, рольовий вплив, компетентність сторін, насичення та нарощування діалогової інформації, визначення загальної теми, проблеми, ідеї та їх почергова й взаємна розробка та розвиток, прийнятна і коректна взаємна впливовість партнерів зі спілкування одне на одного, зростання рольової та культурної позиції партнерів спілкування, рефлексивна порівнева організація діалогу, актуалізація, акумуляція та розвиток аргументів і доказів, прийняття загального спільного рішення, проєкту, договору, констатація можливості виникнення

розбіжностей та сфери невизначеності, зміцнення особистості партнерів діалогу та їх самосвідомості, Я-концепції. Діалог може включати елементи дискусії, диспуту, дебатів, усного та письмового мозкового штурму тощо.

Приклади авторських спроб побудови початкових варіантів мультиперсонального діалогу при розв'язанні масштабних проблем.

Як такі можна вважати декілька проєктів, в ініціації та здійсненні яких автор брав безпосередню участь. Мова йде про:

1. Проєкт здійснення, одноосібно та разом з колегами – А. П. Самодрином та В. Ф. Моргуном – психопедагогічних експедицій по ряду областей України шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства [20]. Ці експедиції враховували традиційні правила їх проведення, що склалися століттями в ході численних географічних, геологічних, історичних, археологічних, етнічних, культурологічних тощо експедицій. Вони відповідають специфічним вимогам щодо проведення польових досліджень і формування в учасників особливих здібностей по їх організації та здійсненню. Експедиції в умовах пандемії трансформуються і здійснюються також в режимі онлайн, дистанційно, використовуючи ІТ-технології, що значно розширює ноосферний масштаб їх проведення. При цьому традиційна експедиція як експериментальний метод не щезає, вона зберігає своє значення, зокрема, в плані збереження та захисту відображеної в їх матеріалах життєвості, фактологічності, дійсності від заабстрагованості, викривлення, фейкізації, міфологізації, що вірогідні за дистанційних форм її проведення.

Слід також враховувати цивілізаційний характер експедиції як способу відкриття невідомих та побудови нових форм існування суспільства та цивілізації. Адже сам термін «цивілізація» походить від латинських слів «громадянський», «суспільний» і передбачає вищий рівень суспільного розвитку, матеріальної та духовної культури, в тому числі розвитку громадянського суспільства як інституту прямої демократії та проблеми побудови світового громадянського суспільства [6].

2. Розробка і функціонування Дистанційної школи демократії та громадянського суспільства на основі запропонованого нами алгоритму діяльності освітянських осередків громадянського

суспільства як інституту прямої демократії і проведення проектно орієнтованого тренінгу розвитку такого суспільства, зокрема в ході зазначених вище експедицій. Дистанційна школа демократії може розглядатися як початковий варіант створення більш масштабних світових шкіл демократичного розвитку населення планети – з урахуванням етнічних, історичних, культурних особливостей різних верств населення.

Узагальнюючи педагогічний досвід здійснення демократичних принципів і процедур у роботах Д. Дьюї, А. С. Макаренка та ін., дані щодо діяльності громадянського суспільства у демократично розвинутих країнах світу, зокрема у Швейцарії, США та ін., враховуючи власний досвід роботи у цьому напрямку, була розроблена загальна схема роботи освітянського осередку територіальної громади і сформований проектно орієнтований алгоритм проведення зборів громадянського суспільства, який містить в собі елементи мультиперсонального діалогу [18; 19]. Він включає наступні етапи роботи.

1. Збір членів громади, самоорганізація та правова підготовка осередку громадянського суспільства.

2. Висування членами осередку громадянського суспільства нагальних ініціатив, проблем, обговорення пропозицій, ресурсів щодо їх розв'язання та затвердження їх пріоритетності шляхом голосування.

3. Формування осередком громадянського суспільства проєктів вирішення пріоритетних проблем та їх прийняття референдумом як необхідних та обов'язкових для виконання.

4. Мобілізація суспільних, державних, кадрових, фінансових ресурсів на виконання прийнятих проєктів, контроль та відповідальність виконавців.

5. Втілення результатів виконання проєктів у життя, забезпечення досконалості, наступності та неперервності роботи осередку громадянського суспільства.

В умовах пандемії передбачається розробка нових онлайн-технологій роботи Дистанційної школи демократії та громадянського суспільства, які б дозволили суттєво розширити суспільне коло і масштаб аудиторії.

3. Проєкт Анти-COVID-19, який виконувався у 2020 році, за науковою редакцією, організаційною та літературною участю

автора статті, що здійснювалася переважно дистанційно, в онлайн-режимі, в мультиперсональній діалогічній кооперації з 30 авторами, вченими, докторами і кандидатами наук, філософами, педагогами, практичними психологами і соціальними працівниками, вчителями трьох країн – України, Білорусі та Росії. Внаслідок цивілізаційної співпраці впродовж одного неповного року вийшли три наукові праці – електронний україномовний Інтернет-посібник «Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19» [17], російськомовний посібник «COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики» [23] та англomовний посібник «Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19» [27]. В редколегію цих видань входили на різних етапах В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, В. Г. Панок, Л. Б. Лук'янова, В. В. Рибалка, А. П. Самодрин, О. В. Вознюк, В. Ф. Моргун та ін. Ці видання були розіслані колегам різних країн, багатьом науковим та освітнім установам, бібліотекам України та зарубіжжя, включаючи найбільшу в світі Бібліотеку Конгресу США в Вашингтоні, що забезпечило умови для здійснення подальшого мультиперсонального діалогу зі спеціалістами світу по проблемі протидії пандемії COVID-19.

4. Проект випуску науково-популярного щорічника «Психопедагогіка і життя», призначеного для розповсюдження життєво важливих психологічних і педагогічних знань серед широких верств населення і покращення якості їх життя. Проект виконується групою психологів і педагогів НАПН України та закладів вищої освіти України за редакцією автора цієї статті. Вже вийшло два випуски щорічника – за 2020 та 2021 роки.

У зазначені проекти мультиперсональний діалог входить різними своїми елементами, які можуть виступати вихідними для подальшої трансформації у більш масштабні його форми. Так, в якості основного для пандемійного проекту став ноосферно-особистісний (ноосферно-мультиперсональний) підхід до вирішення проблеми протидії негативному впливу коронавірусної інфекції. Запропонована низка філософських, психологічних та педагогічних заходів по запобіганню коронавірусної хвороби, компенсації та гармонізації стану здоров'я постраждалих від пандемії, дотриманню оптимальної поведінки, зокрема діалогу, спілкування і взаємодії учасників карантину тощо.

Наведені приклади практичного проведення тренінгу з розробки конкретних ідей, проблем, тем, зокрема проєктів можуть розглядатися як стартові методологічні та методичні спроби розробки інших цивілізаційних, культурних, ноосферних проєктів, здійснення яких вимагає відпрацювання технологій планетарного мультиперсонального діалогу.

Для створення повномасштабного практично діючого планетарного мультиперсонального діалогу необхідні формування і робота крупних міждисциплінарних об'єднань спеціалістів, які б включали політологів, філософів, соціологів, психологів, педагогів, перекладачів, ІТ-технологів, інженерів-системотехніків, екологів, лікарів тощо. Такі об'єднання повинні мати відповідну організаційну, правову, технічну, фінансову підтримку з боку держави та міжнародних інститутів – ООН, ЮНЕСКО тощо.

Висновки

1. У цьому дослідженні поставлена проблема розвитку мультиперсонального діалогу та намічені методологічні підходи до її вирішення у сучасних умовах, коли відбувається інтенсивне створення людством нових інформаційних технологій планетарного масштабу. Це вимагає формування і реалізації ноосферної парадигми розвитку сучасної науки, освіти та виробництва, уведення оновлених синергетичних, зокрема філософських, духовних, етичних, соціальних, культурологічних, раціогуманістичних, психологічних, психогенетичних методів розуміння і вирішення життєвих проблем наукової реальності – з метою покращення життя цивілізації і кожної особистості.

2. В умовах пандемії COVID-19 **різко зростає** значення синергетичних ідей, положень ноосферно-особистісного підходу, методології культурно-історичної та раціогуманістичної психології у побудові мультиперсонального діалогу як засобу раціонального розв'язання всесвітніх екстремальних ситуацій, оновлення способу життєдіяльності особистості, суспільства, цивілізації. Постає необхідність уведення нового категоріально-поняттєвого апарату, в контексті якого краще розуміється категорія ноосферного мультиперсонального діалогу як синергетичного фактору

життєдіяльності та поведінки особистості, цивілізації та створеної ними ноосферної реальності.

3. У наш час безпосередньо відбувається творення людством нових засобів здійснення діалогу у планетарних масштабах. Такий стан діалогу має відносно особистості різну спрямованість і пов'язану з нею різну масштабну розмірність – внутрішньоособистісну, власне особистісну та зовнішню міжособистісну: синегетично діє як ноосферний діалог культур, завдяки чому відбувається процес спілкування культур, у ході якого чиниться їх взаємна трансформація в напрямі монокультури світу.

4. Ноосфері притаманні культурогенна, гуманістична, розвивальна, педагогічна функції діалогу – вони демонструють його цивілізаційне значення. Діалог для ноосфери виступає як поліфункціональне явище, що пронизує усе життя людини та людства, а якщо характеризувати його відносно особистості, то всеціло розвиває функції персонологічного типу.

5. Діалог, виступаючи фундаментальним засобом розвитку особистості, суспільства, цивілізації, набуває в сучасних умовах нових форм і масштабів. Він став багаторівнево опосередкованим, озброєним складними технологіями використання персонального комп'ютера, що особливим чином матеріалізує ідею ноосфери і нині стає мультиперсональним. Мультиперсональний діалог прискорено входить як у височінь ноосфери, фенотипу цивілізації, так і у глибочінь біосфери, окремої особистості та її генотипу і фенотипу.

6. Настає доба використання у гармонізуючих і рятівних цілях методологічних принципів такого всесвітнього утворення, як *ноосфери діалогу культур* – мультиперсонального інструменту розвитку та функціонування цивілізації. Для цього слід уточнювати методологічні принципи, положення та підходи до вивчення і побудови синергетичного мультиперсонального діалогу міждисциплінарно, керуючись, зокрема, раціогуманістичними універсаліями Г.О. Балла.

7. Нині мультиперсональний діалог набуває в процесі розвитку особистості все зростаючого масштабу у просторі та часі: локальний–глобальний–космічний, миттєвий–протяжний–вічний; може бути мікросвіттовим, медіасвіттовим та макросвіттовим (мікродіалог, медіадіалог, макродіалог), миттєвим або протяжним, хвилеподібним.

8. Мультиперсональний діалог має свої особливі мотиваційні, змістові, цільові, інструментальні, результативні та емоційно-почуттєві атрибути, що виражається, зокрема у неперервному зростанні світогляду, буттєвого і наукового, особистості. У дорослої людини, особливо у науковця, світогляд набуває рис ноосферності, дозволяє говорити про ноосферний світогляд особистості – як наслідку дії мультиперсонального діалогу. Разом з тим, такий діалог може призвести до формування феноменальних здібностей особистості. Для цього можуть бути використані існуючі теоретичні та методологічні погляди та практичні розробки, зокрема відповідних соціально-психологічних тренінгів з їх модернізацією, у тому числі шляхом ноосферизації, синергізації, раціогуманізації та демократизації.

9. Розглянуті деякі авторські проекти, в яких вже використовуються елементи мультиперсонального діалогу. Мова йде про психопедагогічні експедиції по територіальним громадам України, навчання в дистанційній Школі демократії та громадянського суспільства, про розробку колективних посібників з протистояння COVID-19 і підготовку науково-популярного щорічника «Психопедагогіка і життя». Виконання цих проектів вимагало використання елементів мультиперсонального діалогу.

10. Отже, процес створення певних соціально-психологічних тренінгів можна вважати практичними спробами з допомогою мультиперсонального діалогу побудови проектів ноосфери. При певній державній та міжнародній підтримці проекти з використанням мультиперсонального діалогу можуть бути методологічно і теоретично розширені й практично здатні принести значно більшої користі здоров'ю та добробуту великої кількості людей і людству в цілому.

У подальшому невпинному становленні та реалізації ноосферної парадигми розвитку науки, освіти і виробництва – наше майбутнє.

Література.

1. Александров А. А. Психогенетика : Учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер. 192 с.
2. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе. Избранные работы. Киев : Изд-во «Основа», 2006. 408 с.

3. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) : Видання друге, доповнене. Житомир : «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. 232 с.
4. Вачков Н. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : Учебное пособие. Москва : Издательство «Ось-89», 1999. 176 с.
5. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. Москва : Наука, 1988. 520 с.
6. Джинчарадзе Н. Г., Ожеван М. А., Толстоухов А. В. та ін. Основи громадянського суспільства: Словник : для студ. вищ. навч. закл. Київ : Знання України, 2006. 232 с.
7. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : Книга для вчителя / За заг. ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. Київ : ІЗМН, 1997. 136 с.
8. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : Монографія / За заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин : Вид-во «Міланік», 2007. 343 с.
9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
11. Калина Н. Ф. Лингвистическая психотерапия. Киев : Ваклер, 1999. 282 с.
12. Клименко В. В. Людина – феномен природи і ноосфери : Навчальний посібник. Частина перша. Київ : Науково-виробниче підприємство «Альфа», 1992. 88 с.
13. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : Кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 127 с.
14. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. Москва : Мол. гвардия, 1990. 351 с.
15. Моргун Ф. Т. Доля Прометея з України. Полтава : Полтавський літератор, 2003. 36 с.
16. Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука : колективна монографія / За наук. ред. А. П. Самодрина. Київ-Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2021. Т.1. 352 с.
17. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя; [координатор

інтернет-посібника В. В. Рибалка; колектив авторів]. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с. URL: <http://ipood.com.ua/e-library/pozaplanova-produkciya/psihologiya-i-pedagogika-u-protidi-pandemi-covid-19/>

18. Помиткін Е. О., Рибалка В. В. Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку : посібник. За ред. Рибалки В. В. Київ : Талком, 2020. 184 с.

19. Рибалка В. В. Самонавчання демократії юної та дорослої особистості : метод. посіб. Київ : Талком, 2019. 208 с.

20. Рибалка В. В., Самодрин А. П., Моргун В. Ф. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства : метод. посіб. / За ред. В. В. Рибалки. Київ : ТАЛКОМ, 2019. 280 с.

21. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : Навчальний посібник. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.

22. Самодрин А. П. Архітектоніка профільної освіти : навчально-методичний посібник. Кременчук : ПП Щербатих О. В. 2019. 504 с.

23. COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики: пособие / [под научн. ред. В. В.Рыбалки и А. П. Самодрин; коллектив авторов]. Киев, Днепр, Кременчуг : ПП Щербатых А. В., 2020. 396 с.

24. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. Москва : Наука, 1987. 240 с.

25. Філософський енциклопедичний словник. Голова редколегії В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 744 с.

26. Школа диалога культур : Идеи. Опыт. Проблемы / Под общей ред. В. С. Библера. Кемерово : «Алеф» Гуманитарный Центр, 1993. 416 с.

27. Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19. Manual / Ed.: V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V. Voznyuk; a team of authors. Zhytomyr : Private enterprise Evro-Volyn, 2020. 392 p.

2.3. МЕТОД НЕЛІНІЙНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ ІСТОРИЧНИХ ПОДІЙ

О. В. Вознюк

Жити варто лише заради того, за що варто померти

І. О. Львін

Ви не можете керувати тим, що не можете оцінити

Вільям Реддінгтон Хьюлетт

Помилка не буває. Події, які ми притягуємо в наше життя, хоч би якими неприємними для нас були, необхідні для того, щоб ми навчилися того, чого повинні навчитися. Яким би не був наш наступний крок, він потрібен для того, щоб досягти того місця, куди ми обрали шлях

Р. Бах

*... Ніхто без спокус не може увійти в Царство
Небесне; якби не був спокус, ніхто б і не врятувався*

Прп. Антоній Великий

Вступ

Розвиток сучасного світу визначається колосальними цивілізаційними зрушеннями, що у контексті синергетичного знання можна розуміти як критичний біфуркаційний стан людської цивілізації. Виникають запитання: на що перетвориться наша цивілізація в недалекому майбутньому? Які механізми цього перетворення? У зв'язку з цим є надзвичайно актуальним використання нелінійного аналізу соціо-історичних подій.

Нелінійний метод прогнозування подій впливає з розвитку нелінійної парадигми пізнання світу, поява якої була викликана цілою низкою наукових відкриттів, що не вкладалися в «прокрустове ложе» класичних уявлень. Виявлені на початку ХХ століття Б. Расселом, Ж. Рішаром, К. Греллінгом, К. Гюделем та ін. антиномії пізнання та парадокси буття поставили під сумнів правомірність існування фундаментальних понять найбільш «точних» наук, таких як логіка та математика. Принцип «самоочевидності» наукових аксіом виявився недостатнім

стосовно протиріч, які відкривалися, та принципових неузгодженостей в основах математичної теорії множин, стосовно результатів, отриманих у сфері неевклідових геометрій та нетрадиційних логічних систем, стосовно парадоксів корпускулярно-хвильових властивостей світла й ін.

Дослідники дійшли висновку, що пряме сприйняття буття, котре втілюється в абстрактних поняттях та законах, виявляє зневагу до деяких аспектів реальності, при описі котрої наука втратила якусь глибинну сполучну ланку, а такі незвідні один до одного феномени, як матерія і свідомість, можуть бути лише вкладеними одна в одну проєкціями більш фундаментальної сутності, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді (Д. Бом).

Це ініціює розвиток нової парадигми науки (Р. Шелдрейк, А. Янг, К. Прібрам, Дж. Уїлер, Д. Бом, Е. Вігнер, Ф. Капра, С. Гроф та ін.).

З позиції нової наукової парадигми світ розглядається як єдине ціле, що підтверджується вивченням як фізичної, так і психічної реальностей. Квантова фізика виявила феномен принципової методологічної ізоморфності континуального та дискретного, актуального та потенційного, коли світ на його макрорівні може членуватися на дискретні об'єкти, але на фундаментальному квантовому рівні становить єдиний нерозривний комплекс, у котрому такі поняття й категорії, як єдине та множинне, частина та ціле, просте та складне, внутрішнє та зовнішнє не диференціюються, а квантові системи корелюють за принципом непричинного, несилового зв'язку [Цехмістро, 1981, 2002].

На квантовому рівні людина («Спостерігач») виявляється нерозривно пов'язаною зі світом й постає його буттєвим ініціатором. Тут маємо «принцип співучасті» сучасної фізики (яка говорить, що фізичні об'єкти принципово невіддільні від їхнього сприйняття нашою свідомістю, від нашого впливу на ці об'єкти), що втілюється в антропному космологічному принципі, котрий виходить із розуміння людини як активної й органічної частини космосу й Всесвіту. Антропний принцип (антропні космологічні аргументи), або принцип космологічного доповнення [Казначеев, Спірін, 1991], ґрунтується на факті,

встановленому астрофізиками: виникнення розумного життя впливає зі структури фізичного світу й особливостей розвитку останнього. Але можливість виникнення цієї структури наближається до нуля, тому варто припустити, як вважають деякі дослідники, що, або одночасно існують усі можливі світи, які тільки можна уявити (в одному з яких мав місце визначений збіг, узгодження множини чинників та параметрів), або існує певний «прихований принцип», який організовує Всесвіт певним чином [Девіс, 1985, с. 132-155; Козирев, 1994]. Справа в тому, що множина фізичних величин і фізичних констант, що характеризують наш Усесвіт, виявляються дуже тонко «підігнаними» одна до одної й взаємно узгодженими. Незначна зміна тільки однієї з них, або тільки однієї фізичної умови існування світу призведе до його знищення. Тобто Всесвіт існує в дуже вузьких фізичних рамках, коли зміна одного з його елементів спричинить за собою кардинальну зміну світу в цілому.

За таких умов ціле та частина, єдине та множинне виявляються тотожними і вся множина елементів Усесвіту має бути лише проекцією єдиної сутності, інакше ці елементи не могли б бути настільки гармонійно взаємно узгодженими (Д. Бом).

1. Нелінійне прогнозування як постнекласичний метод аналізу соціо-історичних подій

Принцип нелінійного прогнозування соціо-історичних подій докорінно відрізняється від лінійного пояснювального алгоритму, що базується на класичній науковій парадигмі пізнання світу, яка вчить, що світ є конгломератом ізольованих один від одного локалізованих у просторі та часі предметів та явищ (подій), що взаємодіють за принципом лінійної причинності. У її рамках кожна причина передуює наслідку, виявляючи цілком однозначний лінійний взаємозв'язок, коли певна причина завжди викликає певний наслідок: «*post hoc, ergo propter hoc*» (лат.: «після цього, отже, через це»).

Відповідно до нелінійної постнекласичної парадигми пізнання і освоєння світу людиною, цей світ розуміється як цілісна сутність, в якій всі його статичні та динамічні елементи

органічно взаємопов'язані і взаємозалежні, не мають суворої просторово-часової локалізації і можуть бути уподібнені хвилі, коли окрема подія може проєціюватися в різних процесуальних образах, що не мають видимих споріднених рис і які виступають щодо один до одного певними індикаторами, які *релігійна свідомість* назвала **провісниками чи знаками**.

За таким аналізом причина і наслідок в їхньому традиційному розумінні можуть мінятися місцями, а світ виявляється просторово-часовим чином розділеним на окремі елементи лише в класичному наближенні, оскільки тут кожен процес пов'язаний абсолютно з усіма світовими процесами, коли окрема подія суворо нелокалізована і здатна викликати резонанс у всіх куточках Всесвіту. Тому та чи інша подія виявляється багатозначною, сутінковою, невизначеною⁸.

Таке розуміння взаємозв'язку подій так чи інакше відповідає реаліям сучасної/квантової фізики: як писав В. Гейзенберг у книзі «*Фізика та філософія*», світ поділяється не на різні групи

⁸ У цілому, "наша реальність, яка дається нам у наших чуттях, насправді – лише ілюзія, на кшталт голографічного зображення. Під нею знаходиться більш глибокий порядок буття – безмежний та витоковий рівень реальності, – з якого народжуються всі об'єкти, у тому числі, видимість нашого фізичного світу, аналогічно тому, як із шматочка голографічної плівки народжується голограма. Д. Бом називає цей глибинний рівень реальності імплікативним (тобто "прихованим") порядком, у той час як наш рівень існування він визначає як експлікативний, або розкритий порядок"... З'ясовані факти існування поза молекулярних, позаклітинних структур, які забезпечують психічну діяльність, загальну для людей і рослин, а також факти про єдину сферу розуму – ноосферу, як і про єдину інформаційну сферу – універсальний семантичний простір Всесвіту, який тепер розуміється як фрактально-голограмна сутність" [Талболт, 2014]. І. Пригожин пише про можливість існування "більш тонкої форми реальності", яка охоплює "закони та ігри, час та вічність" [Пригожин, 1985, с. 216]. Тут можна навести й думку М.Борна та Н.Бора, які вважали, що поняття душі і тіла знаходяться у відношенні доповнення і не зводяться одна до одної [Борн, 1983, с. 434]. Такий погляд на світ дозволяє перебороти класичну картезіанську парадигму мислення та пізнання світу і перейти до цілісно-причинного, тоталогічного, холістичного світорозуміння.

об'єктів, а на різні групи взаємин, коли єдине, що піддається тут диференціації, є типом взаємовідносин, а світ постає як складне переплетіння подій, у якому різні різновиди взаємодій можуть чергуватись, накладатися чи поєднуватися одна з одною, визначаючи у своїй суті текстуру цілого.

Відповідно, *відмінності лінійного та нелінійного прогнозування полягають головним чином у тому, як вони інтерпретують різні аспекти процесуального світу.*

Лінійне прогнозування в основному зайняте аналізом процесів до певного моменту їх переходу через так звану точку біфуркації, в якій той чи інший процес зазнає докорінної зміни. На цьому лінійному проміжку розвитку, коли процес виявляє лише кількісні зміни, можна цілком задовільно прогнозувати подальші перипетії його розвитку.

Однак, напрям зміни, що має місце в точці біфуркації, можна екстраполювати тільки на підставі прецедентів, тобто наявного досвіду аналізу процесів, що перейшли біфуркаційну фазу. Якщо ж такого досвіду немає (що має місце в контексті аналізу макросторичних процесів), то лінійне прогнозування виявляється безсилим вказати, в якому напрямку розвиватиметься процес, що перейшов через трансформаційний біфуркаційний бар'єр.

На зміну йому приходять **нелінійне прогнозування**, що базується на нелінійній парадигмі пізнання світу, згідно з якою виявляється можливим виявляти семантичні (символічні) параметри процесів, що несуть у собі інформацію про певні глибинні – ідеальні метапроцеси, що координуються космологічним принципом антропологічної причетності, тобто принципом єдності буття та свідомості.

Головна особливість методу нелінійного прогнозування полягає в тому, що згідно з ним події не тільки розглядаються як ланки одного ланцюга, але їй наділяються певною семантикою, що несе певне прагматичне значення, яке впливає із символіки події, котра витягується з неї як за допомогою інтуїції аналітика, так і на підставі положень концепції універсального семантичного простору Всесвіту (К. Александер, В. В. Налімов та ін.), символічної архітектоники колективного несвідомого

(К. Юнг), а також усього попереднього досвіду, тобто прецедентів («паралельних подій»), які вже мали місце.

У цьому вся проявляється **принцип нелокальності психічних феноменів**, що знаходить своє відображення у **феномені синхронності** К. Юнга, П. Девіса [Девіс, 1980; Юнг, 1991, 2003], згідно з яким явища фізичної та психічної реальності виявляють паралельне значення.

К. Юнг у книгах «*Синхронність і людська доля*» (1955), «*Синхроністичність: акаузальний об'єднуючий принцип*» (1960) пише про невідомий процес, який перетинає простір-час і впорядковує різнобічні події (подібно до архетипу, що впорядковує свідомість людини і людства) таким чином, щоб події фізичної та психічної реальності набували паралельного значення, коли здавалося б незв'язані процеси матеріального світу та людської психіки позитивним чином корелюють один з одним.

Юнгівський феномен непричинних синхронічних зв'язків виявляється в сфері трансперсональної психології Ст. Грофа, який у книзі «*Подорож у пошуках себе*» [Гроф, 1994] пише про особливі змінені стани свідомості, названі трансперсональними, тому що вони дозволяють трансцендувати (долати) рамки простору і часу нашого феноменального світу, даючи людині можливість вийти за межі самої себе.

К. Юнг визначив синхроністичність – одночасна актуалізація психічного стану та однієї або кількох подій зовнішнього світу, що мають суттєві паралелі з суб'єктивним станом людини у даний момент. Як приклад К. Юнг наводить певні випадки.

На одній з лекцій професор Г. Вейнберг спробував пояснити студентам недолік ідентифікаційних тверджень, що містяться у висловлюваннях, подібно до вислову «Джон Кеннеді – президент США», оскільки дане твердження правильне лише тоді, коли обставини не змінилися з тих пір, як студенти увійшли до аудиторії. Це припущення не перевірів ніхто зі студентів. Для Г. Вейнберга та його студентів цей урок виявився драматичнішим, ніж вони могли очікувати, оскільки лекція відбулася 22 листопада 1963 року, і незабаром усі дізналися, що Джон Кеннеді загинув від кулі вбивці не тільки саме того дня, але

й тієї ж години, коли йшли заняття. Таким чином, коли питання обговорювалося, президента на ім'я Джона Кеннеді вже не існувало.

Ще один приклад.

У 1944 році за кілька днів до висадки союзників у Нормандії в англійській «Дейлі телеграф» був опублікований безневинний кросворд, що містив усі кодові назви секретної операції щодо висадки союзницьких військ у Нормандії. Відповідями були зашифровані коди ключової в історії Другої світової війни операції – десантної операції Overload. У кросворді були зашифровані слова: «Нептун», «Юта», «Омаха», «Юпітер». Розвідка кинулася розслідувати «витоки інформації». Але упорядником кросворда виявився старенький шкільний вчитель, спантеличений таким неймовірним збігом не менше за військовослужбовців.

Пауль Кремер у книзі *«Закон послідовностей»* (1919 р.) писав, що послідовності «всюдисущі і нескінченні у житті, природі, космосі». Едвард Р. Дьюї в книзі *«Цикли: таємничі сили, що породжують події»* (1971) описав деякі періодичні неймовірні події. У книзі Дж. Мітчелла і Р. Річарда *«Феномени книги чудес»* (1977 р.) наводяться деякі з дивовижних збігів, паралельних ланцюгу подій.

Відповідно, можна говорити про фундаментальну єдність світу, в якій події можна аналізувати з позиції дзеркальних процесів, які є братами, хоч і не близнюками внаслідок безлічі «викривляючих» флуктуацій, що мають місце в площині «головного дзеркала» Всесвіту – **фізичного вакууму – ініціатора єдності цього Всесвіту.**

У зв'язку з цим інтерес являє низка історичних фактів («фатальних збігів обставин»), які, як вважають деякі дослідники, є провісниками/тригерами трагічних поворотів історії.

1) Велика Французька революція, як вказують деякі дослідники, розпочалася після того, як один із шукачів скарбів знайшов могилу знаменитого провидця Мішеля Нострадамуса і поглумився над нею.

2) Як вважають деякі дослідники, Перша світова війна почалася після того, як вчені розкопали давньошумерське місто

Ур і розкрили гробницю Урського Царя Мескаламдуга та Цариці Шубад.

3) 21 червня 1941 року радянські вчені розкопали у Самарканді могилу стародавнього завойовника Тамерлана. Делегація самаркандських старців просила вчених не робити цього, щоб уникнути катастрофічних подій. Розкопали. Наступного дня гітлерівська Німеччина напала на СРСР. За словами одного з дослідників могили Тамерлана, Каюмова, він, будучи на фронті, зміг зустрітися з Жуковим у жовтні 1942 року, пояснив ситуацію і запропонував повернути прах Тамерлана назад у могилу. Це було здійснено 19–20 листопада 1942; цими днями стався перелом у Сталінградській битві.

4) У 1960-ті роки арабо-ізраїльська війна, як вважають, почалася після того, як ізраїльські археологи знайшли «Вавилонську вежу» та відкрили саркофаги з тілами стародавніх правителів.

5) Бомбардування Югославії, вважають деякі дослідники, почалося після того, як археолог-аматор знайшов і розкопав могилу царя-завойовника Олександра Македонського.

6) «На початку 1990-х років в степах Бессарабії, на Півдні України, була розкопана могила князя Святополка Окаянного, одного з трьох синів князя Володимира, що узурпував престол Київського князя та зруйнував на Русі Ведичну цивілізацію «вогнем і мечем» та охрестив Русь. Сам Святополк Окаянний відомий тим, що вбив двох своїх рідних братів Бориса і Гліба, яких християнська Церква потім зарахувала до святих. Наслідки? Протиприродна ворожнеча між двома слов'янськими державами – Україною та Росією» [Данілов, 2000].

7) На початку 2014 року під час будівництва мосту через річку Дунай в Угорській столиці робітники розкопали труну VI століття. Аналіз пам'ятника показав, що це була похоронна камера великого гунського вождя, найімовірніше, самого короля Аттіли. Далі мали місце відомі трагічні події.

8) У жовтні 2016 року було зсунуто плиту Гробу Господнього в Єрусалимі.

(З книги «Час як суб'єктивно-об'єктивний феномен: міждисциплінарні рубезі дослідження», 2017, розділ 5.3.

«Фатальні провісники подій та феномен синхронічності К. Юнга» [Вознюк, 2017].

Розглянемо ще кілька *дзеркальних подій паралелей*.

У 1912 році в Атлантичному океані, вийшовши у свій перший і останній рейс, затонув *Titanik*, найскладніший у технічному відношенні на той час об'єкт. Ця символічна подія була фатальним викликом, кинутим планетарній цивілізації стихією морських глибин. Глибоко вражена у своїй науково-технічній основі земна цивілізація незабаром зазнала і значно серйознішої шкоди – Перша світова війна (мільйони жертв), а далі – ще більше жертв у наступні роки – революції та громадянські війни, які призвели до Другої світової війни, а після неї – до «холодної війни» між двома соціально-політичними системами світу. Згадаймо, яким потрясінням для населення СРСР була посадка одномоторного літачка західнонімецького юнака Руста на Красній площі в Москві. Ця трагікомічна подія стала не тільки провісником розвалу однієї з найбільших імперій світу, тобто ключовою подією певного глибинного деструктивного процесу X, а й тим фатальним чинником, який порушив динамічний баланс системи, що називалася Радянським Союзом (а також і соціалістичного табору в цілому⁹), виявляючи дію одного із законів теорії катастроф, який говорить, що *будь-*

⁹ Щодо розмов про те, що одна людина – М. Горбачов – не здатна знищити велику країну. Чим складніша система, тим швидше її може одна людина вивести з рівноваги. Скажімо літак – це система дуже складна, але один п'яний пілот здатний його розбити, відключивши автопілот" (Сергій Черняхівський). "Дія навіть найменшої істоти призводить до змін у всьому Всесвіті" (Микола Тесла). "... за дивним устроєм речей, завжди незначні причини народжували великі події, і навпаки – великі заходи закінчувалися незначними наслідками. Який-небудь завойовник збирає всі сили своєї держави, воює декілька років, полководці його прославляються, і нарешті все це закінчується придбанням клаптика землі, на якому не має місця посіяти картоплю; а іноді, навпаки, два які-небудь ковбасники двох міст поб'юються між собою за дурницю, і сварка охоплює нарешті міста, потім села, а там і цілі держави" (М. В. Гоголь. "Старосвітські поміщики")

яка система може досить довго чинити опір руйнівному впливу ззовні за рахунок внутрішніх компенсаторних можливостей, поки не вичерпає ресурси свого гомеостазу і не почне розпадатися, причому, цей розпад набуває лавиноподібно-катастрофічного характеру, приводом для якого може слугувати найменший чинник [Арнольд, 1983].

Свого часу морська безодня поглинула один із найдосконаліших техногенних земних об'єктів – атомний підводний човен «Курськ», один із членів екіпажу якого у своєму передсмертному листі коханій дівчині писав про те, що субмаринам такого класу, як «Курськ», не можуть загрозувати жодні трагічні випадковості. Далі можна говорити про іншу значущу подію – «теракт» у США 11 вересня 2001 року, який є глибоко символічним і красномовно свідчить про наближення фатальної події **X – докорінної трансформації сучасної цивілізації.**

Цей висновок ми зробили в наших роботах у 2001 році, в яких ми писали, що *на світ чекає найбільша за всю історію людства соціально-економічна криза.* Висновок про неї впливає з семантики «теракту» – були підірвані вежі Світового торгового центру, що уособлюють світову промисловість та торгівлю.

Слід додати, що колосальна техногенна катастрофа у Мексиканській затоці (2011 р.) є глибоко семантичною: у квітні 1986 року мала місце найзначущіша в історії людства техногенна катастрофа – Чорнобильська аварія, яка у плані семантики пов'язується із «чорним пилом» (біблійною «зіркою полинь») – тобто із землею і одночасно вогненною (радіація) стихіями. Катастрофа у Мексиканській затоці, яка також відбулася у квітні 2010 року, – це найзначущіша техногенна аварія людства, пов'язана зі стихією води. Дві колосальні дзеркальні деструктивні події немов би зустрілися з періодом життя одного покоління людей. Зазначимо, що аварія на атомній станції в Японії (Фукусіма) у 2011 році також входить у контекст подій, що розглядалися.

Порівняно нещодавно, у вересні 2014 року, Папа Римський проголосив прихід Третьої світової війни, яку він охарактеризував як «війну поступову, що складається зі злочинів, масових убивств та руйнувань». У грудні 2020 року Папа Римський повторив це передвістя, яке зараз, на тлі глобально-

колосальних змін у сучасному світі, вже багатьом стало цілком зрозумілим. Згідно з нелінійним прогнозуванням, будь-яку подію можна аналізувати відповідно до її інформаційної ваги, яка визначається частотністю даної події, коли враховується ступінь її очікуваності, її рідкість, незвичайність. При цьому чим більш неймовірною є подія, тим більшу, відповідно до теорії інформації, кількість інформації вона несе, тим більше прогностичне навантаження вона має. Крім того, велике значення має кількість людей, які є свідками (або учасниками) події, яка відбувалася в минулому, відбувається нині, відбуватиметься в майбутньому, а також емоційний резонанс, який викликав, викликає, буде викликати ця подія у серцях людей¹⁰.

¹⁰ Починаючи з 1996 року, різко зросло використання у дослідженнях фізичних механізмів – генераторів випадкових чисел (ГВЧ). Зазначені прилади засновані на записі так званого флікер-шуму та комп'ютерній обробці його сигналів, що автоматично відображають випадковий набір чисел у вигляді нуля та одиниці в серіях з 200 біт на секунду, підрахунку за спеціальною програмою ймовірності появи цих чисел та її відхилення від середніх значень за наявності зовнішніх впливів. Як відомо в математиці, поява таких чисел за безперервної роботи кожного ГВЧ є абсолютно випадковою подією. Згідно з міжнародним проектом подібні генератори були встановлені в 60 країнах світу, де вони працюють безперервно всі роки. Виявилось, що в дні, коли увага світової громадськості привернена до будь-яких важливих подій у житті людей, наприклад, до теракту в Нью-Йорку 11 вересня 2001 року, смерті відомих світових особистостей – принцеси Діани, Матері Терези, Папи Івана Павла II або до проведення суспільно значущих заходів у спорті, культурі, а у наш час до подій, пов'язаних з COVID-19, – всі ці події знаходять відображення у роботі ГВЧ. Виявляється це в тому, що точно в той же час, той же день, годину і хвилину ймовірність повторюваності одних і тих чисел серед усіх ГВЧ різко і високо статистично достовірно зростає. Це вказує на те, що є прямий зв'язок у світовому масштабі між *Глобальною Свідомістю* та емоційним станом людей, причетних до таких подій, та роботою електронних приладів типу ГВЧ. Як вважає М.В. Бистров, флікер свідчить про глибоку гармонію, що вислизає від нашого розумового розуміння. За таких умов природним чином людина починає вірити в розумну організацію Всесвіту, встановлену Творцем, яку можна зрозуміти лише як результат творчого процесу. Як пише А.П.Дубров, механізм цих явищ та його причини поки невідомі, але можна припустити кумулятивний глобальний ментальний вплив величезних мас людей на роботу ГВЧ на квантовому рівні і, отже, вплив на хвильову функцію квантових об'єктів та зміну ентропії самої системи. Слід особливо зазначити, що використання ГВЧ має величезну статистику спостережень, накопичену за більш ніж 40-річний період досліджень у психофізиці [Дубров, 2006, с. 83-84, 179].

Під час використання методу нелінійного прогнозування, аналізовані події ранжуються відповідно до їх інформаційної ваги у багаторівневій мережевій структурі, де можуть диференціюватися вектори глобальних і локальних процесів, що вказують на загальний і особливий напрямок світових подій.

Вивчаючи будь-яку подію, слід пам'ятати ту обставину, по-перше, що ця подія включена до контексту якоїсь глибинної метаподії, і по-друге, є певним ексцесом, певною ненормальністю. Тобто події/явища завжди породжуються певним порушенням загального «буттєвого балансу» Всесвіту, станом невідповідності дійсного та можливого, актуального і потенційного.

Як писав П. Кюрі, «немає дії без причини. Дії – це явища, для виникнення яких завжди потрібна деяка дисиметрія» [див.: Брагіна, Доброхотова, 1988, с. 75], тобто деяка невідповідність між енергетичним статусом систем, що приходять у зіткнення. Ця невідповідність впливає також з коливального синусоїдального характеру будь-якого процесу, коли за спадом обов'язково настає підйом (М. О. Козирєв).

1. Закон збереження матерії, енергії, інформації у контексті теодицеї

У науці «буттєвий баланс» Всесвіту втілюється в законах збереження матерії, енергії, інформації, а у сфері релігії – в законі відплати, коли та чи інша дія людини має тенденцію «погашатися», нейтралізуватися деякою протидією, еквівалентною цій дії. У Біблії цей принцип ілюструється рядками: «хто з мечем прийде, від меча і загине», або «око за око, зуб за зуб»¹¹.

У зв'язку з цим сучасні трагічні події, що трактуються багатьма як такі, що невиправдано несуть зло людству, такими не є.

¹¹ "Будь-яка ворожа дія щодо зовнішнього світу є ворожою дією щодо самого себе; будь-яка добра дія щодо зовнішнього світу є доброю дією щодо самого себе; будь-яка допомога, проявлена зовні – це допомога собі. При цьому часто буває так, що людина, до якої ви не хочете звернутися по допомогу, несе в собі розв'язання вашої проблеми" [Жигаринців, 2000].

Виправдання глобального зла, яке нині спіткало людство, здійснюється в контексті творіння/походження суцього¹² з того початкового статусу буття (фізичного вакууму), з якого все вийшло і яке в силу своєї єдності визначає й єдність суцього, що породжується. Ще глибше у фарватері творіння/походження залягає той чинник, який породив світ і який зазвичай ототожнюють із *Абсолютом*.

Тут ми не будемо наводити докази породження суцього Абсолютом: оскільки б не існувало фактів і теоретичних спекуляцій, які говорять на користь цього висновку, вони будуть недостатні для людей, що стоять на протилежній позиції. Однак і для них багато висновків, які ми наведемо нижче, мають здатися достатньо розумними і цілком валідними, оскільки ці висновки реалізуються на методологічному рівні загального, де зустрічаються і взаємно проникають, а часом і узгоджуються, наукові теорії та релігійні доктрини.

Насамперед зазначимо, що *ми живемо в «найкращому з усіх можливих світів»* (Лейбніц), тобто в досконалому Всесвіті, який створювався і створюється Абсолютом саме як досконалий.

Пояснимо цю тезу. Як вчить логіка визначення, ми логічно визначаємо предмет (завдяки чому окреслюються його властивості та якості) тільки завдяки співвіднесенню (порівнянню) предмету з іншими предметами. Як зазначав Р. Карнап, «визнати щось реальною річчю чи подією – це зуміти включити цю річ в систему речей в певному просторово-часовому положенні серед інших речей, названих реальними» [Карнап, 1959].

Тобто, якщо у процесі визначення предмета його властивості та якості визначаються не самі по собі, а стосовно зовнішнього середовища, в якому цей предмет знаходиться, то визначити якості Всесвіту (як буття в цілому) можна тільки по відношенню до того, чим він не є – тобто стосовно *Ніщо* (небуття), або майбутнього цього Всесвіту, якого ще немає. Тому досконалість Всесвіту (крім його реляції до *Ніщо*) визначається

¹² Як говорили древні мислителі, "якщо хочеш пізнати сутність речі, дізнайся, як вона народилася".

метою його розвитку, внаслідок якого Всесвіт, реалізуючи цю мету, приходять до майбутнього.

Метою Бога у зв'язку зі творенням світу можна вважати таку його архітектоніку та механізми функціонування, які приводять істоти, що населяють світ, до Бога. Таким чином, найвищою і остаточною метою Божого творіння є творіння Богом Самого Себе. У цьому випадку людині, яка «перемогла світ», Господь відкриває можливість богоутілення. Як сказано в Одкровенні святого Іоанна Богослова, «Тому, хто перемагає, дам сісти зі Мною на Моєму престолі, як і Я переміг і сів з Отцем Моїм на престолі Його» (Одкр. 3: 21). Для Бога як досконалої істоти творіння Самого Себе є найвищим ступенем творчості, який Він може/має здійснити через Свою творчу природу. Головна якість «перемагаючої світ» людини – *свобода від детермінізму цього світу, що дозволяє звільненій людині бути поза світом, бути трансцендентальною світові – тобто володіти наріжною якістю, що властива Абсолюту.*

Наш світ, незважаючи на те, що ним править «князь п'їтьми», незважаючи на чотири камені спотикання людського життя, згідно з Буддизмом (старості, стражданням, хворобам і смерті), створений як досконалий інструмент досягнення людиною статусу Бога, *оскільки саме в напружено-трагічних, абсурдно-парадоксальних, невизначено-багатозначних умовах буття світу виковується людська свобода, що приводить людину до лона Всевишнього.*

Таким чином, поза парадоксом, хаосом, абсурдом, що розриває кайдани детермінізму нашого світу, неможливе формування вільної від детермінізму істоти – людської особистості. У цьому полягає один із аспектів *теодицеї* – виправдання Бога та його творіння, де у всьому стверджується гармонія та справедливність, які постають загальнолюдською цінністю та незмінним фундаментальним законом космосоціоприродної реальності. Справедливність у широкому сенсі реалізується у вигляді законів збереження не тільки фізичних параметрів матерії (речовини, енергії, інформації) під час взаємодії предметів і явищ, але й емоційно-поведінкових властивостей людини і суспільства під час взаємодії людей та соціумів. Пояснимо цей висновок щодо справедливості під час взаємодії людей і соціумів. Будь-яка така взаємодія передбачає енергоінформаційний обмін, у якому взаємодіючі сутності чимось обмінюються.

У силу закону справедливості такий обмін завжди справедливий, рівноцінний, тобто виступає як суб'єкт-суб'єктний, реципрочно-рівноцінний процес, у якому взаємодіючі сторони – «кат» та «жертва» – складають єдність. На Сході цей механізм реалізується в метафорі реальності як «єдності Жертви, Того, хто приносить жертву, і Місця, де жертва приноситься» [Роллан, 1991]. Або, як писав Г. Гейне, «досконалість світу завжди адекватна досконалості духу, який його споглядає». Тому, як вважає В. В. Жигаринцев, зовнішнє завжди відзеркалює те, що у нас всередині [Жигаринцев, 2000]. Відтак, тільки сама людина і ніхто інший відповідальна за все те, що з нею відбувається. Або, як писав А. Пуанкаре, «Внутрішня гармонія світу – єдина справжня об'єктивна реальність» [Пуанкаре, 1983]. І. Гете: «Законам природи люди коряться, навіть коли борються проти них».

Наведемо приклад. У кожній області України є обленерго – система енергетичного забезпечення/постачання, яка виступає стратегічною галуззю, однак вона приватизована, тобто належить окремим особам і багато в чому залежить від їх свавілля. Виявляється надзвичайно абсурдна ситуація. Мережа обленерго, що складається з енергогенеруючих підприємств, а також систем, що передають енергію споживачам, створювалася працею багатьох сотень тисяч людей протягом багатьох років. Тому, за визначенням, мережа обленерго, будучи стратегічним об'єктом, має належати народові. Проте за дивним – абсурдним – збігом обставин ця колосальна махіна перебуває у власності вузького кола осіб, а й можливо, однієї людини.¹³

¹³ "Диявол навіть нам зробити приватною власністю і перетворити на наше заощадження те, що було призначено для загального користування, щоб за допомогою цієї пристрасті до придбання нав'язати нам два злочини і зробити винними щодо вічного покарання та засудження. Один із цих злочинів – немилосердя, інший – надія на відкладені гроші, а не на Бога. Бо хто має відкладені гроші... винний у втраті життя тих, хто помирав за цей час від голоду та спраги. Бо він міг їх наситити, але не наситив, а закопав у землю те, що належить бідним, залишивши їх помирати з голоду і холоду. Насправді він убивця всіх тих, кого він міг наситити" (Преподобний Симеон Новий Богослов).

Таким чином, у цьому випадку ми спостерігаємо своєрідний обмін/взаємодію, однією стороною якої виступає власник мережі обленерго, а іншої, – мільйони людей, у яких забрали це обленерго. Виникає питання: що у результаті рівноцінного та справедливого, відповідно до закону гармонії та справедливості, обміну отримали ці мільйони людей коли віддали обленерго одній людині? Відповідей декілька.

По-перше,

з погляду науково-філософського підходу, найвищою цінністю Всесвіту постає свобода/самосвідомість, що кристалізує унікальну людську особистість. Свобода, будучи феноменом, що конститує незалежність людини від детермінізму світу, розвивається і формується в ситуаціях свободи ж – тобто в ситуаціях невизначеності, яка актуалізується в умовах хаосу, парадоксу, абсурду. Ці останні, своєю чергою, виступають соціально-педагогічним засобом формування свободи/самосвідомості. Ситуація рівноцінного обміну, представлена вище на прикладі мережі обленерго, є надзвичайно парадоксально-абсурдною, оскільки за більш уважним аналізом вся її дикість, абсурдність, безглуздість голосно кричить.

Цю ситуацію можна порівняти з тією, коли до вашої квартири, населеної вашими численними родичами, прийшов непоказний «гномик», захопив найцінніші предмети, що знаходяться в квартирі, і володіє ними на правах власника. А домочадці при цьому змушені ще й платити за користування цими предметами, а також чомусь не можуть змінити цей стан, наприклад, вигнати «гномика» з квартири.

Проте ця жахливо-абсурдна ситуація реалізує саме *рівноцінний обмін*: «гномик» отримує у власність лише деякі ресурси/предмети, а люди, у свою чергу – можливість розвинути свою самосвідомість у випадку, якщо люди сприймають цей обмін як *абсурдний, безглуздий, парадоксальний*. І ця самосвідомість робить таких людей вільними, а тому богоподібними істотами.

Зазначимо, однак, що не всі люди можуть сприймати цю ситуацію (а також безліч подібних ситуацій, у тому числі і пов'язаних з теперішніми – абсурдними – подіями) як абсурдну,

оскільки такі люди не можуть генерувати парадокс – не можуть поєднувати протилежності, тобто інтегрувати в одному раціональному контексті, з одного боку, ситуацію, в якій вони виявилися лохами, а з іншого, – властивий багатьом стан самоповаги, гідності, почуття власної значущості.

Тобто людині дуже важко усвідомлювати себе лохом і одночасно поважати себе, що підтверджується теорією *когнітивного дисонансу*¹⁴, згідно з якою суперечності між двома протилежними ідеями, на яких зосереджується людина, часто призводять до того, що одна з ідей або виштовхується, або спотворюється (що можна проілюструвати байкою про «зелений виноград»). Внаслідок чого така «біполярна» (тобто «розщеплена», розділена навпіл) людина втрачає адекватне сприйняття реальності, яка насправді є цілісна, нелінійна, парадоксальна сутність.

Така нездатність біполярних людей як носіїв *біполярного типу мислення* сприймати два полярні моменти реальності в парадоксальній єдності змушує їх щиро і з відкритим серцем приймати один з моментів, формуючи при цьому неповноцінний – *мозаїчно-кліновий – світогляд*, що призводить до спотворення світу. Нездатність біполярної людини оперувати протиріччями призводить її до *нездатності бачити протиріччя у реальному житті* і оперувати протиріччями у мисленні. Це широко використовується в процесі маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю.

Для подолання когнітивної амбівалентності у процесі когнітивного дисонансу люди можуть дотримуватися однієї з

¹⁴ У експерименті Леона Фестінгера та Мерілла Карлсміта випробуваням доводилося виконувати надзвичайно нудну роботу. Після цього їх попросили порекомендувати цей експеримент наступним учасникам як дуже цікавий. Одній групі учасників експерименту заплатили за нього по 20 доларів, іншій групі – по 1 долару. У результаті з'ясувалося, що учасники, які отримували менше, вважали експеримент цікавішим, ніж ті, хто працював за 20 доларів. Подібним чином провели експеримент із двома групами дітей, яким запропонували в експериментальному порядку грати в нудну гру, до якої діти ставилися негативно. Після цього першій групі дітей дали гарну винагороду, у другій запропонували дешеву жуйку. У результаті, діти другої групи змінили своє ставлення до нудної гри на краще, вони стали вважати її цікавою. Як бачимо, когнітивний дисонанс виникає навіть у маленьких дітей.

двох протилежних когніцій, або викривлювати одну з них (що призводить до спотворення дійсності), або генерувати проміжну – додаткову парадоксальну когніцію між двома протилежними [Аронсон, 1998, с. 193–195, 200–204]. Реалізація останнього здійснюється саме завдяки застосуванню парадоксального мислення¹⁵. Отже процес прийняття адекватного рішення людиною, а також сприйняття дійсності обов'язково вимагає використання парадоксального мислення.

Когнітивний дисонанс має місце не тільки на логіко-поведінковому, психолого-світоглядному, але і на психофізіологічному та соматичному рівнях організму, що є причиною безлічі хвороб – психічних, психосоматичних, соматичних. У фізіології це павлівська «збивка мотивів» (конфлікт двох протилежних і однаково сильних мотивів поведінки), а також умови виникнення неврозів, які експериментальним чином викликаються сильним збудженням гіпоталамуса (при якому одночасно активізуються *обидва* його відділи), а також виникають у процесі боротьби суперечливих прагнень людини [Свядош, 1982, с. 11–13].

Таким чином, біполярне мислення, яке активізується у контексті когнітивного дисонансу, виявляється нездатним поєднувати протилежні аспекти, тобто є нездатним пізнавати Істину, яку С. Б. Церетелі визначив як «єдність протилежностей» [Церетелі, 1971].

Нездатність людини поєднувати протилежності створює сприятливий ґрунт для неврозів, що можна проілюструвати дослідями І. П. Павлова щодо «*експериментального неврозу тварин*» – собак, яких навчали відрізняти коло від еліпса. Якщо

¹⁵ Формування парадоксального мислення постає магістральним шляхом Буддизму, про що свідчить головне психолого-філософське його джерело – *Алмазна Сутра*, яке складається з низки парадоксальних речень діалогу Будди з його улюбленим учнем: "Якщо свідомість перебуває у предметі, вона не перебуває у предметі, і саме тому вона перебуває у предметі – і за якої причини?" [Торчинов, 1986]. У сфері Християнства ми також знаходимо дещо подібне: "Вірую, тому що абсурдно" (Тертуліан).

потім завдання зі сприйняттям цих геометричних фігур ускладнювали шляхом демонстрації на екрані трансформації цих фігур – еліпс і коло поступово перетворювалися одне на одне – то собаки, як правило. впадали в істеричу.

При цьому представник біполярного мислення, що сприймає світ за принципом чорно-білого двійкового коду, нездатний виносити, за словами Гегеля, «напругу протиріччя», тобто нездатний до творчості (процесу, відкритого невизначеності, парадоксу, багатозначності), а також через свою егоцентричність і слабо розвинену рефлексивність накопичує життєвий досвід із великими труднощами та вкрай повільно.

З іншого боку, здатність людини бачити протиріччя та оперувати ними означає її відкритість парадоксу, хаосу, абсурду, що реалізується у фундаментальній властивості психіки – **дипластії** як здатності людини поєднувати протилежні поняття, понятійні ряди та когнітивно-емоційні стани, що яка проявляється, наприклад, у такій мовній конструкції, як **оксिमороні** (прикладом чого може слугувати словосполучення «живий небіжчик», «сильна слабкість», «геніальна тупість» тощо). Саме дипластія, на думку Б. Ф. Поршнєва, постає як фундаментальним чинником/механізмом виникнення *Homo sapiens*, так і функціонування людини як мислячої та вільної самодетермінованої істоти [Поршнєв, 1974, 1979].

По-друге,

з позиції релігійного підходу проблему рівноцінного обміну можна аналізувати у такий спосіб. Забираючи у людей істотний ресурс, тобто «місце під сонцем» і, зрештою – життя, «гномик» водночас дає людям звільнення від деяких їхніх гріхів, оскільки, згідно із законами збереження, ніщо нікуди не зникає: якщо у нас відібрали щось одне, то обов'язково дали натомість щось інше – рівноцінне відібраному. Звідси слова Ісуса Христа: «А Я вам кажу: Любіть ворогів своїх, благословляйте тих, хто вас проклинає, творіть добро тим, хто ненавидить вас, і моліться за тих, хто вас переслідує» (Мф. 5 : 44). «Коли ви прощатимете людям їхні провини, то й Отець ваш небесний простить вам. А коли ви не будете прощати людям, то й Отець ваш небесний не простить вам провин ваших» (Мф. 6 : 14-15). «Не судіть, щоб і

вас не судили; бо яким судом судите, таким судитимуть і вас, і якою мірою міряєте, такою відміряється й вам» (Мф. 7 : 12).

Далі можна говорити про найважливіше питання виправдання/засудження соціальної ієрархії, в рамках якої існує соціально-економічна експлуатація.

Дане виправдання/засудження базується на аналізі основної цінності Всесвіту – свободи, яка постає найвищою цінністю – метою та механізмом розвитку людини, оскільки поза свободою людська істота перетворюється на біоробота, а людська цивілізація – на стадо тварин. Свобода робить людину унікальною страждаючою особистістю, вільною від долі тварини, про що писав П. О. Сорокін у розділі «Соціологічний прогрес і принцип щастя» [Сорокін, 1992], відзначаючи, що дилема страждаючої людини і щасливої тварини постала перед Дж. Міллем, утилітарна позиція якого призводить до висновку («краще бути задоволеною свинею, ніж незадоволеною людиною; щасливим дурнем, ніж нещасним і страждаючим Сократом»¹⁶), що суперечить здоровому глузду. І це змусило Дж. Мілля стверджувати протилежне: «Мало знайдеться таких людей, які заради повної чаші тваринних насолод погодилися б проміняти своє людське життя на життя якоїсь тварини... Краще бути незадоволеною людиною, ніж задоволеною свинею; незадоволеним Сократом, ніж задоволеним дурнем». Про це пише О. С. Пушкін, акцентуючи нашу увагу на стражданні як базовому стані людини:

Но не хочу, о други, умирать;

Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать

Механізм формування свободи внаслідок енергоінформаційної взаємодії систем реалізується у площині формування самосвідомості/рефлексії як здатності людини подивитися на себе збоку, дистанціюватися від актуальної даності, стати трансцендентною реальності. Якщо в гармонійному суспільстві формування такої здатності реалізується через еталонне соціально-педагогічне середовище, то в *експлуаторському стратифікованому суспільстві* цей

¹⁶ "Якщо немає Бога, тобто якщо немає вищої сфери свободи, вічного і справжнього життя, немає позбавлення від необхідності світу, то не можна дорозити світом і тлінним життям в ньому" (М.О. Бердяєв).

процес реалізується в результаті підневільної праці, яка відчужує людину від цієї праці, її результатів, а разом з нею – від усієї космосоціоприродної реальності. Феномен же відчуження постає умовою формування рефлексії та самосвідомості, здатності дистанціюватися від наявної ситуації, звільнитися від середовища свого існування: «пролетаріату нічого втрачати, крім своїх ланцюгів». Тут є виразним важливий висновок екзистенційної філософії про те, що усвідомлення людиною своєї несвободи робить її вільною¹⁷.

¹⁷ У зв'язку з цим можна говорити про нову фазу розвитку людства – глобалізаційний посткапіталізм, який, як вважають його конструктори, базуватиметься на принципі інклюзивного капіталізму, мета якого: "1) Скоротити доходи (саморезонуючий тиск) – добити малий, середній, великий бізнес – всіх на вулицю, безробітні примусово відриваються від коріння рідного дому (де сім'я та стіни допомагають) та перетворюються на безправні "мобільні" мігранти. Усіх виганяють у будь-яке ЧУЖЕ село, місто або країну, при цьому будь-який працюючий (свій /чужий) = бідний: Росія не для росіян, Європа не для європейців, Америка не для американців, Китай для слухняних китайців та соціального дисциплінарного пекла. Сутенери національних діаспор безжально збивають у стада свої безправних співплемінників, торгівля мігрантами як товаром набула глобального масового характеру. Повсюдно законом заборонено будь-який акт самостійного виживання: збір, лов, вирощування, заготівля, розведення, виготовлення, продаж,... – будь-яка вільна праця штрафується та кримінально карається. 2) Влада всіх країн вижимає з населення останні крихти в бюджети, які самі ж і крадуть! І т. п. Збільшити витрати – призначити усьому світові при явному фактичному скорочуванні споживання НЕ ДЕФЛЯЦІЮ, а зростаючу ПРИМУСОВУ ІНФЛЯЦІЮ всього (біді зростання цін – у кожному сім'ю та для будь-якої діяльності), збільшити податки (акцизи, пені, штрафи...) на власність, працю, освіту, здоров'я, безпеку,.. життя. Усі соціальні (вже оплачені податками) завоювання: освіта, медицина, безпека,.. – повинні стати безперервно системно платними (наприклад, лікування, що породжує нове лікування + фарму (зокрема вакцинацію) + обстеження + профілактика + ЗОЖ + ...) тощо. 3) Виманити та обнулити накопичення – весь "середній клас" та їх ситих дітей (з "уроками фінансової просвіти" з 10 років) у психозі жадібності та відчуття нестабільності та втрат ведуть людей на "поля чудес у країну дурнів", щоб закопати накопичене в "надійні" банки та офшори, біржі, свопи, ф'ючерси, деривативи, біткоїни та інші піраміди та бульбашки, квартири, яхти, острови, золото, діаманти, предмети "мистецтва" (у тому числі віртуальну порожнечу NFT), у "коучинг + рестайлінг + ребрендинг + + ..." себе-улюбленого і т.п. = Стерилізація грошової маси. Загнати в борги – мікрокредити, кредити + кредити, щоб віддати кредити, іпотека, "реновація" (знести будинок, позбавити права власності на житло та увігнати в іпотеку), відібрання за борги всього (єдиного житла, життя) і т.п." [Хохлова, 2021].

3. Сенс трагічних подій сучасного світу

Трагічні – глобальні – події, які нині мають місце у загальнопланетарному масштабі, дозволяють припустити, по-перше, що вони несуть у собі колосальний інформаційний заряд, і, по-друге, мають призвести до корінної зміни соціально-економічного ландшафту нашої цивілізації, на уламках якої, можливо, згинуть цілі покоління людей.

Виникає запитання, в чому ж винні ці покоління людей, чи, «нас за що»?

Відповідь на це запитання можлива в контексті закону відплати, який останнім часом стає особливо очевидним. Наведемо приклад історичної долі африканських негрів, яких нещадно експлуатували білі американці протягом понад сотню років – спочатку у вигляді рабів, а потім у вигляді жертв расової сегрегації. Нині це становище круто змінилося – з ізгоїв суспільства негри перетворилися на афроамериканців – найбільш шановну частину суспільства. Тепер найменша неповага до представника африканської раси (як і до єврея) викликає вибух обурення і шквал звинувачень у расовій дискримінації.

Закон відплати впливає із закону збереження матерії, енергії, інформації, який, у свою чергу, ґрунтується на квантово-фотонній, а також *генеративній єдності Всесвіту*:

якщо світ виходить з єдиного принципу (Абсолюту, гіпотетичної пра-речовини, сингулярного стану матерії, ефіру, фізичного вакууму та ін.), то це означає, що реальність є абсолютною єдністю, оскільки якщо на зорі свого існування реальність існувала у вигляді інтегрального комплексу, з якого народилися всі її форми, то ці форми у прихованому чи явному вигляді мають перебувати у такому ж інтегральному стані абсолютної єдності. Подібним чином всі актуальні та віртуальні елементи ембріона, що вирощується в материнській утробі, на початковій стадії своєї еволюції перебувають один з одним та становлять нерозривну єдність. Ця єдність повинна зберігатися і згодом разом з перетворенням ембріона на повноцінний організм, коли зв'язки між елементами ембріонального організму зберігаються й у дорослого організму як у просторовому, так і часовому вимірах. Один із проявів розглянутого феномену реалізується в акупунктурі та рефлексології: так, зони

Захар'їна-Геда (ділянки на поверхні шкіри) мають чіткі проєкції у внутрішньому середовищі організму, причому ці проєкційні зв'язки виявляють не стільки нейрогуморальну, скільки резонансно-хвильову (біопольову) природу.

Як пише В. П. Казначеев, клітина поєднує в собі білково-нуклеїнову форму, яку добре видно під мікроскопом і яка вивчається фізико-хімічними методами, з іншою польовою солітоно-голографічною організацією живої речовини. Постає питання, яка з цих двох форм живої речовини є провідною: білково-нуклеїнова чи польова?. Проведені експерименти свідчать, що вирішує вибір геному з клітини, з хромосомної ниточки польова форма живої речовини [Казначеев, Спінн, 1991]. Цей висновок співзвучний з результатами в інших галузях наукового пошуку (див. теорію «формуючої причинності» Р. Шелдрейка [Шелдрейк, 2004], феномени «дистанційного впливу без перенесення речовини» в рамках гомеопатії, експерименти Цзян Каньчженя [Kanzhen, 1981], а також принцип нелокальності квантової фізики та ін.).

Відтак, життя у Всесвіті будується не тільки на речовинній, а й, однаково, на польовій основі, оскільки ці два протилежні і взаємно доповнюючі/компенсуючі начала мають однакове значення у життєвих процесах. Отже, гени – це не тільки речовинні структури, а й «хвильові матриці» (Цзян Каньчжень, П. П. Гаряєв), за якими будується організм. Так само мислення людини має реалізовуватися не тільки в рамках речовинного субстрату – головного мозку, але й на польовій основі (виражаючи природу поля, що не має маси спокою та суворої просторово-часової локалізації), що, крім іншого, доводиться *феноменом гідроцефалії*, коли зустрічаються випадки нормального мислення людини, яка характеризується значним дефіцитом мозкової речовини.

У зв'язку з цим зазначимо, що останнім часом актуальним є вчення про ноосферу – найвищий етап розвитку людства. Відповідно до В. І. Вернадського, «в біосфері існує велика геологічна, можливо, космічна сила, планетна дія якої зазвичай не береться до уваги в уявленнях про космос... Ця сила є розум людини, спрямована і організована її як істоти суспільної» [Вернадський, 1991].

Ноосфера, у силу єдності світу, може розумітися як психоемоційна, ментально-психічна, нервово-біологічна інтеграція всіх членів *Homo sapiens* і «живої речовини» нашої планети у неподільне ціле.

Слід додати, що цей стан цілісності у зв'язку з філософським принципом єдності світу може бути екстраполований на весь Всесвіт, який постає цілісним нерозчленованим комплексом, органічною єдністю на його фундаментальному квантовому рівні, на якому не існує відмінностей між причиною та наслідком, простим і складним, лінійним (класичним) та циклічним (цілісним) типами причинності, актуальним та потенційним, минулим та майбутнім. При цьому, як зазначає В. Н. Пушкін, «основа матерії у той самий час є і основою життя, і навіть основою психіки» [Дубров, Пушкін, 1990, с. 160].

Таким чином, Всесвіт уможливив чином будується на методологічній та онтологічній єдності світових законів для фізичних, біологічних та соціальних мікро-, макро- та мегасистем. У зв'язку з цим Всесвіт виявляє загальний характер взаємозв'язку між елементами зазначених систем, а також універсальний характер трансформації різних видів і форм енергій, речовини, полів та інформації (взаємоперетворюваність частинок, полів, енергії, інформації); дистанційний та резонансно-польовий характер взаємодії; наявність у природі ментального інформаційно-польового виду взаємодії (О. П. Дубров [Дубров, Пушкін, 1990; Дубров, 2006]), що стверджує антропний космологічний принцип, який фіксує доцільність існування людини у Всесвіті, розуміння людської істоти як органічної та активної частини космосу, виявляє глобальну роль свідомості у Всесвіті («ментальний план Всесвіту», коли на глибинному рівні «реальності» вона складається з «фундаментального поля свідомості») і універсальний зв'язок свідомості в єдиному комплексі живої та неживої матерії, коли думка виступає основою взаємодії явищ і предметів на всіх структурних рівнях матерії, оскільки, як з'ясувалося, квантова реальність як фундаментальне підґрунтя Всесвіту відіграє у свідомості та мисленні ключову роль (І. З. Цехмістро [Цехмістро, 1981, 2002]).

За таких умов реалізується здатність думки до універсальної трансформації у будь-які фізичні частинки, поля та випромінювання; дистанційний ментальний зв'язок людини із навколишнім середовищем; інтегральний характер думки як основи **Глобальної Свідомості** людини на всіх структурних рівнях будови матерії, здатної до універсальної трансформації та взаємодії з будь-якими видами, полів, частинок та енергій (О. П. Дубров). При цьому основний принцип побудови реальності – антропний принцип – у сфері квантової фізики відповідає парадоксу «Спостерігача», згідно з яким для актуалізації реальності, що спочатку перебуває в непроявленому (хвильовому) стані, потрібний певний «Спостерігач», Свідомість, присутність якої призводить до «схлопування хвильового пакету» та актуалізації всіх відомих феноменів.

Розглянуте дозволяє говорити про **феномен «планетарного інтелекту»**, оскільки нині багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою та загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої планети.

В. Н. Пушкін пише, що на першій стадії розвитку життя на планеті ми спостерігаємо загальний інформаційний взаємозв'язок організмів зі світом, що є умовою відсутності індивідуальності: «тої розчиненості окремого організму в єдиній системі – біосфері, яка має місце на рівні рослинного світу. Виникнення відокремлених, здатних самостійно пересуватися організмів (тварин) приводить до заперечення того глобального зв'язку зі світом: до виокремлення організму як деякого суб'єкта і протиставлення його решті світу. Виключення суб'єкта із загальної системи інформаційного зв'язку, – пише далі В. Н. Пушкін, – є, висловлюючись мовою Гегеля, першим запереченням у розвитку цієї системи. Духовний розвиток людини призводить до розвитку цього загального інформаційного зв'язку, але вже на найвищому ступені такого розвитку» [Дубров, Пушкін, 1990, с. 131].

У зв'язку з цим В. П. Казначеев зазначив, що сотні тисяч років тому у первісних людей (протогомінід), які населяли нашу планету, у головному мозку сформувалося 13-14 мільярдів нейронів – своєрідних комп'ютерів провідникового типу, які

регулювали поведінку цих істот у вигляді інстинктивних реакцій. Але настала космічна фаза появи нової людини та інтелекту. На окремих ділянках планети відбувся дивовижний процес: у голові протогомідів ці 14 мільярдів нейронів, у кожному з яких уже існувала солітоно-голографічна форма живої речовини, вибухоподібно інтегруються в один гігантський солітон. Всі родові утворення виявилися пов'язані солітонними полями, а це означає, що на якій відстані не знаходився член первісної орди від її центру, всі її члени бачили його в голографічних образах. Вважається, що не окремий індивід, а саме група, об'єднана одним загальним полем, і становила основу найпервіснішого людського планетарного інтелекту [Казначеев, Спірін, 1991]. ***Це сприяло виникненню «розумної форми живої речовини».***

У зв'язку з цим наведемо спостереження французького ентомолога Луї Тома, який помітив, що окремий терміт є стохастичною сутністю, задіяною в хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо кількість термітів до деякої «критичної маси», то відбудеться диво: терміти почнуть створювати робочі бригади і, діючи найвищою мірою узгоджено, зводили грандіозну будівлю, виявляючи «велике знання» про спорудження в цілому. У такій спосіб можна характеризувати всі «суспільні тварини»: окремо взята особина сарани не знає напрямку й мети руху під час міграції, а зграя – знає. У птахів також кожна окрема особина не знає напрямку міграції, але досить безлічі птахів зібратися разом, як невідомо звідки виникає знання, якого до цього не було. Подібний же ефект «критичної маси» існує й у риб, а також у всіх суспільних тварин. Як з'ясувалося, ***«велике знання» чи «велика воля» керує всіма нюансами існування співтовариств живих істот.*** Усі вони, взяті в цілому, утворюють «живу речовину» В. І. Вернадського, що співвідноситься з ноосферою, з колективним несвідомим К. Юнга, хроніками Акаши, егрегорами езотетичних вчень, з цілісним пралетарним організмом Тейяра де Шардена [Тейяр де Шарден, 2002]., що інтегровано у єдиний моноліт життя за допомогою так званих «слабких екологічних зв'язків» В. П. Казначеева, а на рівні Всесвіту – «слабкої метрики» В. Ю. Татура [Татура, 2012].

У зв'язку з викликами сучасних трагічних подій відповімо на запитання, в чому винні всі ми, тобто, якими є гріхи людської цивілізації, за які її нині знищують?

Розглянемо лише декілька таких гріхів.

Конрад Лоренц пише про «*вісім смертних гріхів цивілізованого людства*», серед яких другий гріх людства – спустошення життєвого простору, коли людство у великих масштабах спустошує/знищує живу природу – рослинний та тваринний світ. Таким чином, прогрес людської цивілізації йде нога в ногу з найжорстокішим варварством, а високі та складні культурні артефакти сусідять із витонченою агресивністю. Як наголошував П. О. Сорокін, варварство – неминучий супутник і зворотний бік цивілізації, яка на заключних етапах розвитку повертається до своїх примітивних витоків, що відроджуються у феномені «нового варварства» [Сорокін, 1992].

При цьому людство відповідальне і за так звані природні катаклізми, які часто мають техногенний характер. Так, за останні 1-2 роки в Австралії внаслідок лісових пожеж вигоріло лісів, територію яких можна порівняти з територією Білорусії, а в Росії за цей період вигоріло лісів територію рівній Бельгії. З колосальних ресурсів, які витрачаються на підтримку індустрії розваг¹⁸, людство в особі його правлячих еліт, не змогло знайти ефективні засоби для гасіння цих пожеж, які, на думку деяких дослідників, багато в чому були організовані «зацікавленими особами»¹⁹. Аналізуючи цей процес не слід забувати, що знищення життєвого простору призводить до незмірних психофізіологічних страждань живої природи (рослини, як показано в деяких дослідженнях, наділені психоемоційною чутливістю). Згідно із законами збереження, за ці незліченні гекатомби страждань хтось має відповісти еквівалентними стражданнями. Знищується життєвий простір також через забруднення цього простору. Так, світові океани багато в чому забруднені продуктами життєдіяльності народів нашої планети, у

¹⁸ "Все, що полегшує життя кожній конкретній людині, веде до занепаду цивілізації" (К. Лоренц).

¹⁹ "Більшість людей спить сном сірого буденного життя і вмирає, не прокинувшись" (Л.М. Андрєєв).

тому числі великою кількістю пластику, що приносить страждання живим істотам.

«Цивілізоване людство готує собі екологічну катастрофу, сліпо і варварськи спустошуючи навколишню живу природу²⁰, що годує його. Коли воно відчує економічні наслідки, то, можливо, усвідомить свої помилки, але дуже ймовірно, що тоді вже буде пізно. І менше всього людство помічає, який збиток завдає цей варварський процес його душі. *Загальне відчуження від живої природи*, яке швидко поширюється, значною мірою винне в естетичному і етичному очерствінні цивілізованої людини. Звідки візьметься у підростаючої людини благоговіння перед будь-чим, якщо все, що вона бачить навколо себе, є справою рук людських, і до того ж дуже убогим і потворним? Житель міста не може навіть поглянути на зоряне небо, закрите багатопверховими будинками та хімічним забрудненням атмосфери. Тому не дивно, що поширення цивілізації супроводжується таким сумним понівеченням міста та села. Досить порівняти з відкритими очима старий центр будь-якого німецького міста з його сучасною околицею чи цю ганебну для культури околицю, що швидко вгризається в навколишню землю, із ще не захопленими нею місцями. Порівняйте гістологічну картину будь-якої здорової тканини з картиною зляканої пухлини: ви виявите різючі аналогії! Якщо це враження висловити об'єктивно та перекласти з мови естетики на мову науки, то в основі цих відмінностей лежить втрата інформації» [Лоренц, 1998].

У світі за рік робиться у середньому від 30 до 60 мільйонів абортів. Це згідно з офіційною статистикою, яка значно занижена. При цьому, як показано у відповідних дослідженнях, немовлята, що підлягають аборті, зазнають смертельних страждань. Зрозуміло, що за аборти відповідальні не лише батьки абортіваних немовлят, а й увесь цивілізований устрій людства.

²⁰ "Людина – це тварина, яка збожеволіла. З цього безумства є два виходи: їй необхідно або знову стати твариною, або стати більшим, ніж людина" (К.Юнг).

Нарешті, харчова економіка людства в основному є «забійною»²¹. У світі для отримання м'яса знищуються мільйони живих істот, багато з яких мають зачатки самосвідомості. При цьому дане знищення супроводжується незліченними стражданнями живих істот, у тому числі і водних, які, як показано дослідженнями, здатні страждати²². Хто відповідь за це?

У цьому зв'язку можна говорити і про те, що з економічного погляду суспільству вигідніша «беззабійна» економіка, оскільки вирощування м'яса вимагає значних рослинних ресурсів, коли для утворення 1 кілограма ваги тварини потрібна значна маса рослинної їжі, яка в сумі значно перевищує калорійність 1 кг м'яса; при цьому для м'яса потрібні величезні ресурси – вода, земля, енергія. Тому не тільки з морального, але і з економічного погляду на цю проблему людині доцільно вживати рослинну їжу, а не м'ясу [Шаталова, 1996].

Але є ще й думка, що базується на принципах здорового способу життя. У зв'язку з цим інтерес являє експеримент, проведений зі спортсменами, що долали традиційний надмарафон, описаний у книзі М. О. Дмитрука «Як дожити до третього тисячоліття»:

«Бігуни долають сьомий десяток кілометрів – це їхня щоденна норма. А всього їм належить пробігти більше півтисячі кілометрів. Чи треба дивуватися, що після фінішу вони відчували богатирський апетит. За розрахунками дієтологів, за таким великим фізичним навантаженням щоденний раціон бігунів має становити 6000 кілокалорій – удвічі більше, ніж за нормального способу життя. І ось організатори пробігу дбайливо ведуть їх до їдальні, пропонують багату, смачну, калорійну їжу. А чотирьох спортсменів вони чомусь посадили за окремий стіл і почали пригощати... капустяним листям, волоськими горіхами,

²¹ Забійна харчова економіка виступає в моральному плані домінуючою, що відображено в Біблії, де Каїн і Авель виражали дві протилежні культури: Каїн – землеробську, Авель – тваринницьку, яка в моральному сенсі "перемагає" землеробську, коли Каїн вбиває Авеля із задрощів, бо Богові були бажані кровні жертви.

²² "Якщо ви не можете досягти знань без катування собак, обійдіться без знань" (Джордж Бернارد Шоу).

яблуками, морквою – все у сирому вигляді. Зі звичних нам страв – лише гречана каша, але й та – дуже підозріла на вигляд. Здається, її й не варили зовсім, а просто замочили у холодній воді. Але головна річ полягає не у якості їжі, а в її кількості. Чотири диваки з’їли стільки, скільки за сусіднім столом не вистачило б і одному. Підраховано: їхній щоденний раціон містив не більше 1200 кілокалорій. А за нормами, затвердженими Інститутом харчування, навіть тяжкохвора людина за постільного режиму має отримувати 2000 кілокалорій на день. Але якщо норму зменшити вдвічі, то напевно, настане виснаження організму?

Не поспішатимемо з висновками. Зовсім не схожі на тих, що голодують ці четверо, що жують капустяне листя. І режим у них зовсім не постільний – надмарафон. Але, на відміну від спортсменів за сусіднім столом, вегетаріанці виглядають і почуваються набагато краще. На дистанції вони не втомлюються та не задихаються. Після фінішу відчувають не занепад сил, а приплив енергії. На їхню думку, причиною такої витривалості є раціональне харчування. Але під цими словами вони мають на увазі... 230 г рослинної їжі на добу. Вважають – це цілком достатньо, щоб пробігати сімдесят кілометрів щодня. Звичайно, бігуни можуть і помилятися, не будучи фахівцями в науках про спорт та харчування. Але їхню точку зору поділяють і компетентні вчені...

4. Чи можливо змінити світ на краще?

Єдність світу у контексті методологічної ізоморфності ідеального та матеріального, корпускулярно-речовинного та хвиле-польового аспектів, фізичного та психічного, етичного та фактологічного, тобто у контексті принципової єдності буття та свідомості реалізується на логіко-семантичному рівні щодо висновків Р. Карнапа про два типи вірогідності – *логічної (рефлексивної) та емпіричної (фактологічної)* [Карнап, 1971, с. 76-79].

Ці типи вірогідності знаходяться у зворотньо-кореляційному відношенні одна до одної (що ілюструється фундаментальними феноменами, такими, як парадоксальне відношення між корпускулярним та хвилястим аспектами матерії – парадокс

Ейнштейна-Подольського-Розена, вчення Д. Бома про нелокальність та прихований порядок, теорема Дж. Белла про нелокальність, феномен квантової «заплутаності» елементарних часток та ін. – які співвідносяться відповідним чином з дискретно-лінійним і континуально-цілісним типами причинності, а також з двома типами логіки – *логікою доказу та логікою визначення*): *чим точніше ми визначаємо логічний (рефлексивний) аспект події чи явища, тим більш неточним виявляється його фактологічне здійснення. І навпаки. Більш того, єдність світу передбачає й єдність цих двох типів вірогідності, коли вони можуть впливати одна на одну.*

Єдність двох згаданих вище типів ймовірності найбільш яскраво реалізується в есхатологічній проблемі «кінця світу», де актуальним є питання, *чи можна уникнути фатальних подій передбачуваного «кінця світу».*

Це ж стосується трагічної ситуації у світі, яка склалася протягом останніх років. Як наука, так і релігія вчать, що людині під силу уникнути неминучого. У Біблії ми знаходимо приклади того, що люди, гріхи яких переповнюють «чашу терпіння» Всевишнього, і яким пророки пророкують близьку загибель, можуть врятуватися, якщо покаються у гріхах.

Тут уникнути катастрофи означає повірити в неї, тобто пророцтво може бути помилковим, якщо воно очікується.

До аналогічного висновку приходять і постнекласична методологія, яка дозволяє стверджувати, по-перше, що наш світ – єдиний, оскільки на його фундаментальному квантовому рівні він є цілісним нерозчленованим комплексом, де квантові явища виявляються пов'язаними так званими *імплікативними* – саме *логічними зв'язками*. Цей імплікативний порядок передбачає єдність подієво-фактологічного та рефлексивно-гносеологічного аспектів, здатних впливати один на одного. При цьому логіко-рефлексивний характер походження світу через *редукцію хвильової функції*, що має приховані параметри, реалізується саме через наявність *рефлексуючого Спостерігача*, який розмикає зациклений і занурений у себе квантовий світ (гегелівське «в-собі-буття») в лінійний ланцюг подій («для-

с(ебе)обі-буття») через Спостерігача (Природу).

Зворотно-кореляційний зв'язок двох видів ймовірності означає, що чим більше ми рефлексуємо майбутню подію, чим більше ми логічним чином її припускаємо, чим більше ми впевнені в її реальності, тим менш фактологічно достовірною є ця подія, тому що наше знання про подію «знищує» онтологічні умови її актуалізації.

Таким чином, інформативність повідомлення про подію (фактологічна ймовірність події визначається інформацією в її традиційному розумінні) обернено пропорційна логічній ймовірності, що впливає з рефлексії події – її передбачення (аналітичного прогнозу щодо цієї події) людиною.

У О. С. Пушкіна ми зустрічаємо рядки, що виражають достатньо адекватну ідею впливу людини на обставини/долю: «Неистошимою клеветой он провиденье искушал...».

Відтак, якщо про подію голосно виголошують і всі в це вірять, то вона має тенденцію не відбуватися, оскільки ми немов би «наврочили» цю подію. З іншого боку, часто небажані події, що мають негативну для людини конотацію, які реально не повинні відбутися, можуть мати місце за «законом підлості» саме завдяки їхньому яскравому уявленню, що активізується через страх і всіляких побоювань.

Крім того, коли людина ментально-емоційним чином відкривається певній негативній події, то ця людина може звільнитися від події, що ілюструється одним із наріжних принципів людської поведінки, яка веде до успіху в житті. Про це розповідають як Д. Карнегі («прийми найгірше, що може статися» [Карнегі, 1994, с. 24]), так і чернець Силуан («тримай розум у пеклі» [Сафроній, 1948]); це втілюється як у принципі «парадоксальної інтенції» В. Франкла [Франкл, 1990], так і в одній з основних медитативних практик буддизму («завоювання через капітуляцію»), як у поведінковому принципі даосизму [Хемфрейс, 1994, с. 68], так і в психологічній концепції «відлуння-магніту» В. Л. Леві [Леві, 1991].

Це також знаходить відображення в об'єктивних фізичних законах, що виявляють, зокрема, дивовижні феномени квантової фізики, зафіксовані у середині ХХ століття (вперше у 1961 р. Клаусом Йенсоном) в експериментах з *інтерференції/дифракції*

електронного пучка, в яких фігурує джерело світла та екран із двома щілинами (рис. 1, 2). У якості джерела світла використовувався пристрій, який вистрілював фотонами у вигляді одноразових імпульсів. За перебігом експерименту велося спостереження. Після закінчення експерименту, на фотопапері, який знаходився за щілинами, було видно дві вертикальні смужки. Це сліди фотонів, які проходили крізь щілини та засвічували фотопапір.

Коли цей експеримент повторювали в автоматичному режимі, без участі людини, картина на фотопапері змінювалася. Тобто, якщо дослідник включав прилад генерації фотонів і йшов геть, і через 20 хвилин фотопапір проявлявся, то на ньому виявлялося не дві, а безліч вертикальних смужок, а це було схоже на слід від хвилі, що проходила крізь щілини. Відтак, якщо світло може виявляти властивості хвилі чи частки, то в результаті простого факту спостереження за експериментом хвильовий слід фотона зникає і він перетворюється на частки. Якщо не вести спостереження, то на фотопапері проявляється слід хвилі.

Цей фізичний феномен отримав назву *«ефект Спостерігача»*. Експерименти повторювалися багаторазово, але щоразу вони дивували вчених.

Так було знайдено, що *на квантовому рівні матерія реагує на увагу людини*.

При цьому експерименти з інтерференції/дифракції елементарних часток ставили не тільки на електронах, а й на набагато більших об'єктах, наприклад, *фулеренах* – великих замкнених молекулах, що складаються з десятків атомів вуглецю. Група дослідників з Віденського університету провела експеримент, який полягав у тому, що вчені опромінювали рухомі молекули фулерену лазерним променем. Внаслідок такого впливу молекули починали світитися, виявляючи для спостерігача себе у просторі. Інтерес являє те, що до початку подібного спостереження фулерени огинали перешкоди, *виявляючи хвильові властивості*, подібно до електронів і фотонів світла в розглянутому вище експерименті. Проте з *появою спостерігача, фулерени стали поводитися як частки матерії*.

До цього ж феноменологічного ряду відноситься і експеримент, проведений Ендрю Траскоттом і Романом

Хакімовим з Австралійського національного університету, які використовували атоми, щоб повторити експеримент Джона Уїлера з відкладеним вибором (в експериментах виявлено, в який момент тіло вирішує поводитися тим чи іншим чином).

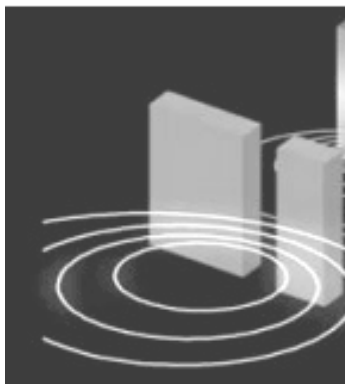


Рис. 1. Експеримент з інтерференції/дифракції електронного пучка, за яким не спостерігають

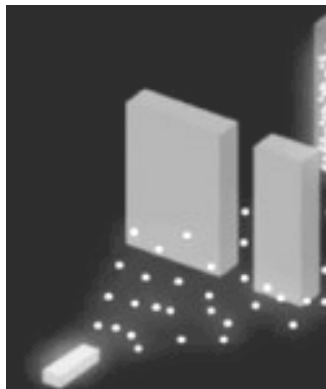


Рис. 2. Експеримент з інтерференції/дифракції електронного пучка, за яким ведеться спостереження

За допомогою певного обладнання експериментатори згенерували (захопили) атом гелію, а потім скинули його через два лазерних промені, які утворюють нерівномірну решітку. Далі через випадкові інтервали були встановлені інші лазери для воз'єднання променів. Тобто, здавалося, ніби один атом пройшов два різні шляхи вздовж променів. Але коли другий комплект лазерів прибирали, здавалося, ніби атом обрав шлях відповідно до одного з променів.

Група професора Шваба зі США продемонструвала подібний ефект із крихітною алюмінієвою смужкою, місцеположення якої фіксувалося у стані спостереження та неспостереження. Як засвідчили експерименти, «Спостерігач» може також впливати і на процес розпаду нестабільних частинок. Дещо подібне ми спостерігаємо в уявному експерименті Е. Шредингера з кішкою, а також в інших проявах квантових

парадоксів. Цей феномен можна проілюструвати словами Гершома Шолема: «Де стоїш ти, там знаходяться і всі світи».

З погляду копенгагенської інтерпретації це є прямою демонстрацією того, що при вимірі (нехай навіть із негативним результатом) відбувається колапс хвильової функції, коли хвиля перетворюється на частку.

Відомим представником «антропного принципу», в якому спостерігач постає причиною колапсу хвильової функції, є фізик Джон Уїллер, який стверджував, що насправді частки з'являються лише тоді, коли за ними спостерігає дослідник. У журналі *Cosmic Search*, пов'язавши ідею антропного принципу з Абсолютом, він заявив: «Ми не можемо навіть уявити Всесвіт, який десь і протягом деякого відрізка часу не містив би спостерігачів, тому що сам Усесвіт є цим актом спостерігача...» [Wheeler, 1979].

У зв'язку з цим відомий молекулярний генетик Джонджо Макфадден вважає, що *свідомість – це енергетичне поле, утворене з поля електромагнітних хвиль, які випромінюють нейрони, коли вони активні* [McFadden, 2020].

А. В. Міхеєв у статті «Квантово-інформаційна концепція свідомості та реальності» пише, що одним з найбільш вагомих аргументів на користь прояву квантових законів у макросвіті та активної участі свідомості в його актуалізації слугує існування парапсихологічних феноменів, які виявляються у цілеспрямованому впливові мислення людини-оператора на фізичні процеси, що є неможливим з точки зору класичної, «об'єктивістської» фізики [Міхеєв, 2016].

Тут можна навести думку Ю. Вігнера про свідомість як першоджерело квантової редуції, що виявляється в експериментах Гельмута Шмідта [Schmidt, 1976]. Переконавшись у наявності статистично підтвердженого впливу свідомості людини на генератор випадкових чисел (див. також [Джан, Данн, 1995]), він вирішив піти ще далі і перевірити можливість впливу уявного наміру оператора на вже згенеровані числові дані (феномен так званого «ретропсихокінезу»). Експеримент було поставлено в такий спосіб. Дані з генератора випадкових чисел записувалися у пам'ять ЕОМ, але при цьому ніде не відображалися. Потім випробуваний намагався подумки

вплинути на розподіл вже згенерованих та збережених даних. І лише після цього результат роздруковувався та аналізувався. У ході повторних експериментів було підтверджено можливість такого впливу, який, здавалося б, йде у зворотному у часі порядку. Однак після того, як дані були роздруковані і уважно переглянуті, будь-яка їх подальша модифікація ставала неможливою. Відтак, тут має місце чітка кореляція з моделлю квантової редукції. Справді, поки дані зберігаються у пам'яті комп'ютера, вони досі не актуалізовані у сприйнятті спостерігача. Коли відбувається акт спостереження, це реалізує квантову редукцію: має місце конкретний вибір з безлічі доступних значень.

Відтак, можна говорити про *квантовий феномен впливу майбутнього на сьогодні, що реалізується в таких ефектах, як випереджального відображення дійсності, феномен симультанного, тобто миттєвого, впізнання, який у психології, крім «випереджального відображення», отримав назви «антиципації», «преперцепції» [Анохін, 1978], «об'єкт-гіпотези» [Грегори, 1972], «преконцепції» [Lippman, 1965, с. 19], прекогніції та ін. У зв'язку з цим можна говорити про **здатність живих істот зчитувати інформацію з майбутнього, яке може впливати на сьогодні**, про що свідчить такий конструкт квантової фізики, як «хвилі майбутнього», що йдуть із майбутнього у напрямку сьогодні.*

Феномен ретроградного гальмування виявляє ефект, коли у процесі запам'ятовування деякого ряду інформаційних фрагментів наступні фрагменти, що даються для запам'ятовування, впливають на попередні, гальмуючи їхнє запам'ятовування. Майбутнє може також впливати на сьогодні у прямому сенсі, що виявлено експериментально у восьмирічному дослідженні Деріла Бема з Корнельського університету. Статистична похибка експериментів Д. Бема становила один шанс на 74 мільярди. «Я свідомо чекав, поки утворюється критична маса даних, щоб бути впевненим у тому, що це точно не статистична похибка», – сказав він. У своїй статті він описує серію експериментів за участю більш ніж 1000 студентів-добровольців. У більшості тестів, Д. Бем брав добре вивчені психологічні феномени і просто звертав назад

послідовність їх проведення, в такий спосіб, що подія, яка інтерпретувалася як причина, відбувалася останньою.

В одному з експериментів студентам показали список слів, а потім попросили згадати слова з нього. Потім вони друкували відібрані випадковим чином слова з того ж списку. ***Дивним чином студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а отже, майбутня подія певним чином вплинула на їхню здатність до запам'ятовування.***

У іншому дослідженні, Д. Бем адаптував ефект «вдовблювання», коли слово, що з'являється протягом короткого терміну, впливає на підсвідомість людини – так званий 25-й кадр. Наприклад, якщо при перегляді картинки з кошеням з'являється слово «виродок», то людині знадобиться більше часу на те, щоб вирішити, що картинка симпатична, в порівнянні з тим, коли з'являється слово «красивий». Провівши експеримент у зворотному порядку, Д. Бем виявив, що ефект 25-го кадру діє в обох напрямках. Ця робота була ретельно перевірена, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology* [Daryl, 2011].

Висновки

Відтак, як вважає М. Лайтман, «якби не було майбутнього, то анулювалося б і сьогодні» [Лайтман, 1993, с. 65]. Відповідно, можна говорити про онтологічну єдність елементів Всесвіту у контексті їх просторово-часової локалізації, що реалізується на фундаментальному квантово-фотонному рівні Всесвіту, де виявлено квантовий феномен «заплутаності» елементарних часток, взаємодія яких реєструє ***непричинний – імплікативно-логічний – зв'язок*** [Цехмістро, 1981, 2002].

У зв'язку з цим можна говорити про теорему Дж. Белла: все у світі нелокально, елементарні частинки щільно пов'язані між собою у певній фундаментальній сфері (на рівні фізичного вакууму [Наан, 1966; Зельдович, 1981]) за межами часу та простору. Тобто, якщо спровокувати утворення двох частинок одночасно, вони будуть безпосередньо пов'язані одна з одною або перебувати в стані суперпозиції (*парадокс Ейнштейна-*

Подільського-Розена [Молчанов, 1983]). Якщо ми потім «вистрілюємо» їх у протилежні кінці Всесвіту і через деякий час тим чи іншим чином змінимо стан однієї з частинок, друга частка теж миттєво зміниться, щоб корелювати з новим станом першої частки.

З цього приводу Ю. Б. Молчанов пише наступне: «Вимірявши та визначивши стан якоїсь матеріальної системи, ми повинні миттєво отримувати знання про будь-яку іншу матеріальну систему незалежно від того, взаємодіяла вона раніше з нею чи ні. А взагалі кажучи, ми повинні в принципі отримувати знання про решту Всесвіту, на кшталт, лейбницьких монад. Це знання обумовлено миттєвим зв'язком аналізованої матеріальної системи з рештою Всесвіту. Взаємодіючи на цю систему, ми не тільки взаємодіємо на весь Всесвіт, але й отримуємо відповідну реакцію на цю взаємодію» [Молчанов, 1983].

Суть ефекту нелокальності в тому, що частинки, які розлетілися на будь-яку відстань, і які характеризуються спільною хвильовою функцією, тобто перебувають у «заплутаному» стані, здатні без будь-яких проміжних носіїв, тобто непричинним, логіко-імплікативним чином, обмінюватися інформацією через просторово-подібний інтервал з *надсвітловою* швидкістю [Коротасев, 2011].

Зазначимо, що ефект нелокальності неодноразово підтверджувався у багатьох фізико-хімічних експериментах; він досліджується й нині: показана часова симетрія квантових кореляцій – заплутані стани формуються не тільки після локальної взаємодії частинок, а й до цієї взаємодії [Elitzur, Dolev, 2005].

При помітній подібності із взаємодією М. О. Козирева [Козирев, 1994] є, як вважають дослідники, важлива обставина: до останніх років вважалося, що нелокальність спостерігається лише на рівні окремих частинок, але на макрорівні її не можна помітити. Проте нові теоретичні розробки різних вчених (наприклад, індійських фізиків Д. Хома та А. Маюмдара [Horne, Majumdar, 1995]) засвідчили, що ефект нелокальності зберігається і на макрорівні. Відтак, нелокальні феномени спостерігаються в макроскопічних процесах, і ці процеси є суттєво дисипативними (відкритими): при цьому, як було

показано О.М. Башаровим, дисипативність процесів за наявності загального термостату, яким може бути електромагнітне поле, відіграє конструктивну роль у формуванні квантових кореляцій [Башаров, 2002]. При цьому ця ідея релевантна сучасній квантовій фізиці, яка наголошує: як на рівні мозку, так і на фундаментальному рівні Всесвіту квантова реальність відіграє ключову роль [Цехмістро, 1981, 2002].

Дж. Уїлер (відомий фізик-теоретик, творець терміна «чорна дірка»), розглядаючи різні сигнатури ідеальної сферичної моделі Всесвіту як функції часу, доходить висновку, що старе слово «спостерігач» необхідно замінити словом «учасник» [Wheeler, 1957]. У зв'язку з цим Д. Бом, творець теорії прихованого (імпліцитного) порядку, сформулював так звану «голокінетичну парадигму», що, у принципі, відповідає уявленням про світ з точки зору квантових феноменів (ця парадигма знаходиться у певній кореляції до голографічної гіпотези К. Прібрама, відповідно до якої «будь-яке мислення включає, крім маніпуляцій знаками і символами, топографічний компонент» [Pribram, 1981]; цю кореляцію можна визначити як відношення макрокосму до мікркосму: тут спостерігач і те, що спостерігається, складають фундаментальну єдність: в основі цієї космологічної теорії лежить багатозначна, подібна буддійській, голографічна логіка [Vails, Esckartsberg, 1981], яка може бути зрозуміла при звертанні до n -мірного гіперпростору. Специфіка цього нескінченного простору полягає в тому, що дві сутності можуть спільно займати те ж саме місце в той же самий час.

Зазначимо основну ідею бомівської космології: реальність одна, вона є непорушною, неподільною фундаментальною цілісністю, аспектами якої виступають матерія і свідомість. Згідно Д. Бому, існує «зовнішній порядок», що виявляється в різних станах «матерії-енергії» – від досить грубої, щільної і стабільної матерії (яка сприймається нашими органами чуттів у просторово-часовому контексті), до витонченої, чуттєво не сприйманої – внутрішнього (духовного) порядку, подібного до прихованого порядку в голограмах, до якого ми рухаємося духовно, і усередині «холоруху» приходимо врешті-решт до Вищої Свідомості [Bohm, 1980]. Ця духовна сутність «лежить поза мовою, і ми можемо найкраще охопити її за допомогою

метафор» [Vails, Esckartsberg, 1981, с. 124], які *парадоксальним чином* сполучають конкретне та абстрактне.

Онтологічна єдність Всесвіту на рівні мікро- та макропроцесів дає підставу не тільки обґрунтувати метод нелінійного прогнозування цивілізаційних подій, але й певним чином довести, що як колективні ментально-емоційні зусилля людей, так і зусилля окремої людини можуть впливати на цивілізаційні події щодо їх конструювання та зміни на краще у контексті єдності логічної (рефлексивної) та емпіричної (фактологічної) типів вірогідності.

При цьому особливої значущості набувають саме *колективні зусилля людей-однодумців через ефект критичної маси* (не менше 10 % від загальної кількості населення нашої планети). Однодумцями ж люди стають в силу звільнення від біполярного мислення та володіння ними спільною – об'єктивною – картиною світу. Це, у свою чергу, досягається на шляхах формування в людей творчо-парадоксального мислення, на що спрямована *педагогічна парадоксологія* [Вознюк, 2014, 2015, 2016, 2017, 2020].

Література.

1. Анохин П. К. Избранные труды. Москва : Наука, 1978. 400 с.
2. Арнольд В. И. Теория катастроф. Москва : Наука, 1990. 128 с.
3. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Пер. с англ. Москва : Аспект Пресс, 1998. 517 с.
4. Бах Ричард. Мост через вечность. Москва : София, 1994. 345 с.
5. Башаров А. М. Декогеренция и перепутывание при радиационном распаде двухатомной системы // Журнал экспериментальной и теоретической физики. 2002. Т. 121. Вып. 6. С. 1249–1260.
6. Белоусов Ю. В. Натуральная теория тонкой, масштабной энергии квантованного пространства-времени. Мариуполь : Новый мир, 2004. 524 с.

7. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. Москва : Республика, 1994. 480 с.
8. Бом Д. Квантовая теория. Москва : Наука, 1965. 727 с.
9. Борн М. Физика в жизни моего поколения. Москва : Изд-во иностр. лит-ры, 1963. 536 с.
10. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. Москва : Медицина, 1988. 288 с.
11. Быстров М. В. Ещё один взгляд на фликер-шум // Тезисы докладов международной конференции «Новые идеи в физике». Санк-Петербургу. 17-22 июня 1996 г.
12. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. Москва : Наука, 1991. 271 с.
13. Вознюк А. В. Время как субъективно-объективный феномен : междисциплинарные рубежи исследования. Житомир, 2017. 140 с.
14. Вознюк О. В. Парадоксоведення – навчальна дисципліна нової освітньої парадигми // Наукові записки Малої академії наук України. Збірник Наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Вип. 6. К., 2014. С. 44–62.
15. Вознюк О. В. Педагогічна парадоксологія та її креативний потенціал // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 67–74.
16. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология : аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты: монография. Житомир: Рута, 2016. 622 с.
17. Вознюк О. В. Основна мета розвитку дитини дошкільного віку – формування творчого парадоксального сприйняття дійсності // Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред. С. С. Вітвицької, Н. Є. Колесник. Житомир : ФОП «Н. П. Левковець», 2017. Ч. 1. С. 29–32.
18. Вознюк О. Paradox-oriented educational paradigm // Нові технології навчання : зб. наук. праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 2020. Вип. 94. С. 332–334.
19. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. Москва : Наука, 1989. 400 с.

20. Грегори Р. Л. Разумный глаз / Пер. с англ. Москва : Мир, 1972. 216 с.
21. Гроф С. За пределами мозга. 2-е изд. Москва : Изд. Трансперс. инст., 1993. 504 с.
22. Данилов В. Арийская империя – Гибель и возрождение. Москва : Воля России, 2000. 560 с.
23. Девис П. Случайная вселенная. Москва : Мир, 1985. 160 с.
24. Джан Роберт Г., Данн Брендэ Дж. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире. Москва : Объединенный институт высоких температур РАН, 1995. 288 с.
25. Дмитрук М. А. Как дожить до третьего тысячелетия. Москва : Т-ОКО, 1991. 151 с.
26. Дубров А. П., Пушкин В. Н. Парапсихология и современное естествознание. Москва : Совамино, 1990. 280 с.
27. Дубров А. П. Когнитивная психофизика : Основы. 2-е изд., исп. и доп. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 301 с.
28. Жигаринцев В. В. Жизнь без границ. Санкт-Петербург : ООО «Золотой век», ООО «Диамант», 2000. 736 с.
29. Зельдович Я. Б. Теория вакуума, быть может, решает загадку космологии // Успехи физических наук. Т. 133. Вып. 3. 1981. С.479–503.
30. Ильин И. А. Путь к очевидности // Ильин И. А. Религиозный смысл философии. Москва : ООО «Изд-во АСТ», 2003. С. 343–526.
31. Казначеев В. П., Спиринов Е. А. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования. Новосибирск : Наука, 1991. 304 с.
32. Капра Ф. Дао физики. Санкт-Петербург : Орис, 1994. 304 с.
33. Карнап Р. Философские основания физики. Москва : Наука, 1971. 390 с.
34. Карнеги Д. Как перестать беспокоиться и начать жить. Москва : Оникс, 1994. 134 с.
35. Козырев Н. А. Избранные труды. Ленинград : Изд. ЛГУ, 1994. 447 с.
36. Козырев Н. А. Астрономическое доказательство четырехмерной геометрии Минковского // Проявление

космических факторов на Земле и звездах. Москва : Наука, 1980. С. 85–93.

37. Коротаев С. М. Гелиогеофизические эффекты нелокальности – тени будущего в настоящем // «Академия Тринитаризма», Москва, Эл. № 77-6567, публ.16692, 30.07.2011.

38. Кюри П. Избранные труды / Пер. с франц. Москва – Ленинград : Наука, 1966. 400 с.

39. Леви В. Л. Искусство быть собой. Москва : Знание, 1991. 256 с.

40. Лоренц К. Обратная сторона зеркала : Пер. с нем. / Под ред. А. В. Гладкого. Москва : Республика, 1998. 393 с.

41. Лупичев Н. Л. Гомеопатия и энергоинформатика. Москва : ТОО РИФ «Рой», 1994. 144 с.

42. Лупичев Н. Л. Электропунктурная диагностика, гомеотерапия и феномен дальнего действия. Москва : Ириус, 1990. 124 с.

43. Михеев А. В. Квантово–информационная концепция сознания и реальности // «Академия Тринитаризма», Москва, Эл. № 77-6567, публ.22836, 18.12.2016.

44. Мичелл Дж., Ричард Р. Феномены книги чудес. Москва : Политиздат, 1988. 294 с.

45. Молчанов Ю. Б. Парадокс Эйнштейна-Подольского-Розена и принцип причинности // Вопросы философии. 1983. № 3. С. 14–24.

46. Наан Г. И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. Тарту, 1966. Т. 56. С. 431–433.

47. Налимов В. В. Спонтанность сознания : Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. Москва : Изд. Прометей, 1989. 287 с.

48. Павлов И. П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. Москва : Учпедгиз, 1950. 264 с.

49. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). Москва : Мысль, 1974. 255 с.

50. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. Издание второе, дополненное и исправленное. Москва : Наука, 1979. 232 с.

51. Прибрам К. Языки мозга : Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. Москва : Прогресс, 1975. 464 с.
52. Пригожин И. Р. От существующего к возникающему : Время и комплексность в физических науках. Москва : Наука, 1985. 328 с.
53. Пуанкаре А. О науке / Пер. с франц. Москва : Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1983. 560 с.
54. Рассел Б. Человеческое познание. Его сферы и границы / Пер. с англ. Киев, 1997. 560 с.
55. Роллан Р. Жизнь Рамакришны. Жизнь Вивекананды. Киев, 1991. 344 с.
56. Сафроний, иеромонах (Сахаров). Старец Силуан. Франция, 1948. 207 с.
57. Свядош А. М. Неврозы. Москва : Медицина, 1982. 368 с.
58. Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. Москва : Политиздат, 1992. 543 с.
59. Талбот М. Голографическая Вселенная. Новая теория реальности. Москва : София, 2014. 384 с.
60. Татур В. Ю. Отображение как Субстанция единства Космоса и Человека // «Академия Тринитаризма», Москва, Эл. № 77-6567, публ. 17797, 21.12.2012 <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0001/005a/00011244.htm>
61. Тейяр де Шарден П. Феномен человека : сб. очерков и эссе. Москва : АСТ, 2002. 553 с.
62. Торчинов Е. А. О психологических аспектах учения Праджняпарамиты // Психологические аспекты буддизма. Новосибирск: Наука, 1986. С. 47–69.
63. Фон Франц М-Л. Проричание и синхрония. Психология значимого случая. Санкт-Петербург : Б.С.К., 1998. 108 с.
64. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
65. Хемфрейс К. Концентрация и медитация. Киев, 1994. 288 с.
66. Хохлова М. Н. Сетевые мир и война. Часть 6 // «Академия Тринитаризма», Москва, Эл. № 77-6567, публ. 27481, 20.12.2021

67. Церетели С. Б. Диалектическая логика. Тбилиси : Мецниереба, 1971. 468 с.
68. Цехмистро И. З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания. Харьков: Вища школа, 1981. 176 с.
69. Цехмистро И. З. Холистическая философия науки : Учебное пособие. Сумы : Изд. «Университетская книга», 2002. 364 с.
70. Шелдрейк Р. Семь экспериментов, которые изменят мир : Самоучитель передовой науки / Пер. англ. А. Ростовцева. Москва : ООО Издательский дом «София», 2004. 432 с.
71. Шаталова Г. С. Целебное питание на основах энергетической целесообразности. Москва : Культура и традиции, 1996. 288 с.
72. Успенский В. А. Теорема Геделя о неполноте. Москва : Наука, 1982. 114 с.
73. Юнг К. Г. Архетип и символ / Сост. и вступит. ст. А. М. Руткевича. Москва, 1991. 304 с.
74. Юнг К. Г. Синхрония. Рефл Бук, Ваклер, 2003. 320 с.
75. Янг. Э. Принципы самоорганизации : Синергетика и будущее / Пер. с англ. Санкт-Петербург : ОРИС, 1991. 210 с.
76. Bohm D. Wholeness and the Implicate order. London: Routledge & Kegan Paul, 1980. 220 p.
77. Daryl Bem J. Feeling the Future : Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect // Journal of Personality and Social Psychology 2011 Mar;100(3):407-25. <https://doi.org/10.1037/a0021524>.
78. Elitzur, A. C., Dolev, S. Quantum phenomena in the new theory of time // Quo Vadis Quantum Mechanics? Berlin: Springer, 2005. 325–349.
79. Helmut Schmidt. PK Effect on Prerecorded Target. Journal of the American Society of Psychical Research. № 70, 1976. <https://www.fourmilab.ch/rpkp/retro.html>
80. Home D. and A.S. Majumdar, Incompatibility between quantum mechanics and classical realism in the «strong» macroscopic limit // Physical Review, 12/1, 1995 <https://doi.org/10.1103/physrev.52.4959>

81. Kanzhen Jiang, 1981 The method to change organism's heredity's and the device to transmit iological information. Soviet Union Patent № 1828665;

<http://re-tech.narod.ru/homo/gen/chkanchn.htm>

82. McFadden Johnjoe Integrating information in the brain's EM field: the cemi field theory of consciousness // Neuroscience of Consciousness, Volume 2020, Issue 1, 2020, <https://doi.org/10.1093/nc/niaa016>

83. Pribram K. The brain // Millinnium. Los Angeles : J. I. Tarcher Inc., 1981. P. 91–104.

84. Vails S., Esckartsberg R. The Metaphors of Consciousness. N. Y., 1981. P. 124–137.

85. Wheeler John Archibald From the Big Bang to the Big Crunch // Cosmic Search: Volume 1 Number 4; Fall (Oct., Nov., Dec.) 1979, <http://www.bigear.org/CSMO/HTML/CS04/cs04p02.htm>

86. Wheeler J. A. Assesment of the Everett's «Relative State» Formulation of Quantum Theory // Rev. Mod. Phys. 1957. Vol. 29. № 3. P. 34–46.

2.4. ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ НООСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ : РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Г. Ф. Москалик

Сучасність, сучасний освітній процес, реформування та розбудова національної освіти в умовах масштабної глобалізації та розвитку інформаційного суспільства вимагає підготовки фахівців-гуманитаріїв та фахівців технічного напрямку, але з обов'язковою гуманитарною складовою підготовки. Бо навіть фахівець у природничій чи технічній галузях господарства повинен бути високоосвіченою, високоефективною людиною, здатною мислити в загальнопланетарних, глобальних масштабах, здатною приймати фахові рішення, які б ніколи не зашкодили суспільству взагалі чи конкретній людині зокрема.

Адже кожна людина пов'язана зі світом безліччю зв'язків, упізнаних нею і прихованих, які в різностроковій перспективі або її конкретно настигнуть, або настигнуть її дітей – якось, ніби зненацька... За цим стоїть сутнісний бік освіти – її проєктивність, всебічне зважування буття на перспективу.

Дидакт П. Ерднієв наголошував на тому, що головними одиницями навчальних знань є не тільки факти, що вивчаються (закони, правила, дати, імена, події тощо), але і зв'язки між ними [14, с. 46]. А отже, їх глибина усвідомлення і перебачуваність, причини і наслідки.

Сучасні філософи освіти В. Андрущенко, В. Кремень, В. Зінченко та інші, розглядаючи перспективи [3] процесів модернізації сучасної освіти, шукають відповіді на чотири злободенні питання, що постали перед освітою і, власне, є мірилом стану розвитку освіти в різних країнах та різних епохальних та часових періодах:

1. Чому вчити?
2. Як вчити?
3. На чому вчити?
4. Скільки вчити?

Відповідь на перше питання: «Чому вчити?» вбачаємо у знаннях. Але, крім засвоєння фактів, цитат, теорем, дат та імен, ми повинні навчити учня критично і творчо мислити, використовувати ці знання у повсякденному житті – у професійній, суспільно-політичній діяльності [1; 5].

Як вчити – щоб знання були не просто хаотичною сумою, а «живим» щоденним підручником, настільною книгою сучасного ефективного фахівця, що здатен мислити творчо, креативно, приймати рішення у невизначених позаштатних ситуаціях, знаходити відповіді на неординарні завдання та задачі. Але, при розгляді цього, певною мірою легкого і усім зрозумілого питання, ми неодмінно стикаємося з **парадоксом сучасної освіти**: рівень та якість знань випускника школи вимірюється так званою АБВГДейкою (тестами зовнішнього незалежного оцінювання), в той час як суспільство, суспільний прогрес, роботодавці хочуть бачити креативного, творчомислячого робітника, який критично ставиться до надбань і може продукувати нові технології, мислити перспективно і продуктивно, здійснювати помножений труд.

Дослідник А. Остапенко у своїх наукових дослідженнях вказує: «Учитель, знаючи, що у його учня будуть перевіряти фрагментарне епізодичне знання фактажу, буде «натаскувати» учнів на конкретну задачу для успішного складання тесту. А тестова форма контролю в дуже незначному ступені передбачає перевірку системності та цільності знань. Захоплення тестами сьогодні, під час різкого зростання інформаційних обсягів, є вдвічі дивним. Замість того, щоб озброїти учнів ефективним інструментарієм системного пізнання, ми витрачаємо час та гроші на засвоєння способів громіздкого неефективного запам'ятовування величезних обсягів несистематизованої інформації» [14, с. 46].

Такий спосіб навчання є простим репродукуванням знань. Цей спосіб відірваний від реального знання, від можливості раціонального та практичного його застосування.

Професор В. Штейнберг, досліджуючи багатомірну технологію та персоніфіковане інформаційно-освітнє середовище, зазначає, що «аналіз причин, що обмежують

ефективність технологій навчання та мають інструментальний характер, дозволив виділити найбільш значущі з них:

- переважання в організації пізнавальної учбової діяльності, інформації у вербальній формі, що не відповідає характеру мислення людини; фіксації уваги учня на навчальному матеріалі або на виконуваних ним діях;

- недостатня програмованість операцій переробки навчального матеріалу, що виконуються в процесі його сприйняття, що у великій мірі пов'язано з недосконалістю дидактичних моделюючих засобів;

- обмежена інтеріоризація вихідної форми навчального матеріалу у завершену - модельну, що також пов'язано з недоліками дидактичних моделюючих засобів [22, с. 71].

В. Штейнберг та його послідовники перспективу власних наукових досліджень вбачають у підвищенні ролі наочності на антропологічному та соціокультурному ґрунті, а також пошук засобів візуального представлення великих обсягів інформації та концентрованої і зручної формі. Мета досліджень полягає в актуалізації в учнів функцій першої сигнальної системи, історично більш ранньої у порівнянні з другою аналітичною сигнальною системою та більш міцною в інформаційному плані, та координації обох сигнальних систем при виконанні моделюючої діяльності в ході учіння [22, с. 43-44].

Філософське осмислення проблеми змісту гуманітарної освіти в умовах цифрового суспільства та глобалізації неодмінно повертає нашу увагу на завдання педагогіки.

Одним з найголовніших завдань педагогіки сучасності є виховання людини істини, підвищення ефективності людини, наділення її можливістю виробляти нове знання, удосконалювати існуючі та вивчені процеси, і, як наслідок цього, вирішувати питання полегшення праці, виробничих процесів та повсякденного життя людини.

Безліч енергетичних потоків, масиви інформації, зовнішнє моделювання ситуацій, що покликане на формування думок людей, настроїв, громадської думки, необхідність людиною самостійного прийняття рішень, спонукає сучасну людину часто змінювати погляди, піддаватися чужому впливові, зраджувати

ідеям, вірити у хибні, антинаукові принципи, а іноді і пропагувати та продукувати такі ідеї. Чомусь людство забуло фразу Аристотеля: «Amicus Plato sed magis amica veritas!» («Платон мені друг, але істина дорожча!»).

У час переосмислення наук, поєднання наук, інтеграція їх граней, вчені повинні твердо стояти на постулатах істини, не піддаватися впливам антинауки, псевдонауки, що зводить світ до точки неповернення, до екологічної та гуманітарної криз.

З метою збагачення, вирішення амбітних планів панування над людьми, зароджуються деструктивні секти, які не те, що заперечують титульні релігійні вчення з їх усталеними постулатами (що не є предметом та темою наших роздумів), а й доведені наукою закони природи, соціальні закони, закони розвитку та якісного існування і належного функціонування суспільства та людини.

Саме такі антинаукові течії і вносять в маси населення істеричні та провокативні меседжі про «чіпізацію»; про «вселенське стеження», про демонічне походження мобільного зв'язку тощо. Чи не такі сектантські угруповання вносили думки про «кінець світу»? Чи не такі настрої змушували людей до паніки, до проявів деструктивної поведінки, до масових істеричних епідемій на зразок шкільної епідемії у Гонгконзі у 80-х роках минулого століття?

Отже, мисляча людина сьогодні має свідомо розрізняти псевдо ідеї, і ставати на захист науки. Кожен педагог щоденно, реалізуючи у освітньому та виховному процесі ідеї формування особистості ХХІ століття, повинен забезпечити виховання людини істини.

Другим завданням сучасної педагогіки вбачаємо формування ефективної людини. Ефективність – це здатність людини виконувати роботу та досягати бажаного результату з найменшою затратою часу та зусиль. Отже, ефективність людини може проявлятися у широкому сенсі. Зокрема, при плануванні роботи. Сучасною наукою менеджменту розроблено велику кількість інструментів для менеджерів (та самоменеджменту) для підвищення ефективності праці людей. Серед них, напрямок менеджменту – тайм-менеджмент.

Заслугує на увагу узагальнення з цього напрямку сучасної науки одного з кращих бізнес-консультантів у світі Брайана Трейсі. Він більше 25 років присвятив вивченню найефективніших методів тайм-менеджменту, які використовуються успішними людьми у всіх сферах діяльності, допомагають заощаджувати час та людські ресурси завдяки науковому підходу до планування роботи.

«Змусивши час працювати на себе, ви здобудете впевненість як у справах, так і у стосунках з людьми. Ви відчуєте себе господарем своєї долі. Ви станете сильнішими та вдалішими» [19, с. 12].

Крім цього, ефективним має бути фахівець у будь – якій сфері діяльності людей, незалежно від зовнішніх та внутрішніх обставин, економічної чи суспільно – політичної ситуації.

Завданням сучасної освіти є підбір ефективного змісту гуманітарної освіти для підготовки майбутніх фахівців у різних сферах, що дасть можливість повною мірою сформувати ефективну професійну особистість. Але, захоплюючись успіхами іноземних учених по підвищенню ККД людини, ми забуваємо про наших вітчизняних мислителів, якими побудовані не менш ефективні системи підвищення професійної якості та конкурентоспроможності людини.

Найперше, відкинувши ідеологічні перепони, повернувшись обличчям до досвіду педагога Антона Макаренка, можна відмітити, що ще 100 років тому у нас була побудована шляхом проб та помилок, на інтуїтивних засадах, сформованих поглядах на той час молодого педагога, фундаментальна система виховання, узагальнена пізніше в його теорію виховання.

Його ідеї виховання через колектив пройшли випробування критикою і нападками як самої комуністичної ідеології тогочасної радянської системи, так і сучасного педагогічного співтовариства.

Антон Макаренко в організованих дитячих колоніях у Полтаві та Харкові організовував не просто умови для перебування малолітніх злочинців, а завдяки своїй теорії зміг перевиховувати їх, шляхом соціалізації в здоровому колективі, суспільстві, шляхом при звичаєння до виробничої діяльності, до

освітнього процесу, до здобуття професійної освіти та входження в трудовий виробничий колектив.

У своєму листі до завідувача головним управлінням соціального виховання НКП УРСР. А. Макаренко зазначає основні моменти соц.восу (соціального виховання – автор Г.М.):

1. Організація первинних колективів за виробничим принципом.

2. Самоврядування, засноване на виборності, але й за призначенням.

3. Це складне виборно-призначаюване самоврядування (призначене не завідувачем, а органом самоврядування) повинно бути не надбудовою над фактичним управлінням дорослих, а дійсним керівником колонії, що діяв за двома лініями: по лінії дії колективного органу і по лінії дії окремих організаторів-колоністів на просторі первинного колективу (командир).

4. Виховання не лише трудових, але і організаторських навичок.

5. Відкрите визнання права колективу, як загального, так і первинного на примус, а як наслідок того, існування інституту покарань.

6. Дисципліна, що ґрунтується на примусі від імені колективу, в той же час повинна бути пов'язана з повагою до вихованця і його роботою [8, с. 437].

Отже, науково-педагогічна спадщина А. С. Макаренка є необхідним та ефективним змістом гуманітарної освіти. Його художні твори можуть стати предметом вивчення на уроках позакласного читання у профільних (10-11-12 класах) сучасної школи та на уроках літератури рідного краю.

До змісту гуманітарної освіти сучасності необхідно включити й питання формування лідера, лідерських навичок.

Сучасні дослідники цього питання Джулі Чжо, Сьюзен Фовлер, Ричард Темплар, Боб Нільсон, Пітер Економі, Олексій Нестуля, Іван Охріменко одночасно вказують на потребу формування особливості нового типу, що здатна мотивувати, направляючи трудовий колектив на ефективне досягнення поставленої мети, на систематичне удосконалення виробничих процесів та нормалізації психологічних товариських трудових та організаційних стосунків у колективі.

Дослідниця мотиваційних засобів для підвищення ефективності роботи Сьюзен Фовлер стверджує, «що традиційна система мотивування працівників зовсім не мотивує, система нагород і покарань може дати лише тимчасові результати. Потрібне щось більше, щоб зарядити команду позитивною енергією та налаштувати на стабільну роботу й найкращі результати» [20].

Дослідниця робить висновок, що «мотивувати людей неможливо, але можливо впливати на процес оцінювання так, щоб у працівників поступово вироблялося оптимальна мотивація». На її погляд, оптимальна мотивація - це позитивна енергія, активність і добре самопочуття, завдяки яким працівники ставлять собі чіткі завдання і досягають бажаного, розвиваючись і працюючи. Отже, мотивація - це навичка менеджера. Можна навчитися обирати: формувати досвід, який сприяє оптимальній мотивації, у будь-якому місці й у будь-який час [Теж].

Багаторічний, висококваліфікований менеджер Річард Темплар у своїх книгах, що стали світовими бестселерами, ділиться досвідом у побудові ефективних команд. Завдання сучасного менеджера він вбачає у роботі в двох напрямках: управління командою та управління собою.

До першого напрямку роботи, на його думку, він вбачає реалізацію наступних важливих завдань: досягнення емоційної ввічкненості команди, вивчення команди та її функцій, постановка реальних цілей, визначення правил гри та кордонів досягнутого, уміння знаходити потрібних людей, шукати не розкриті таланти, поважати індивідуальність кожного, попереджати конфлікти, створювати позитивну атмосферу, вчити людей приходити до керівника з рішеннями, а не з проблемами тощо.

Ще з одного напрямку роботи сучасного менеджера випливає цілий потік завдань. Для досягнення мети якісного управління собою потрібно: не залишати справи незавершеними, бути прикладом для підлеглих, любити свою праву, уміти дистанціювати від роботи, цінити свій час, бути послідовним, товаришувати з впливовими людьми, продуктивно використовувати свій час, бути готовим до непередбачуваних

ситуацій, уникати стресових ситуацій, берегти здоров'я, бути готовими до радості та до прикрості, позбавлятися від стереотипів тощо [18].

Провідна менеджерка і розробниця дизайну продуктів компанії Facebook Джулі Чжо дає дієві і практичні поради в питаннях побудови ефективних стосунків підлеглих з керівництвом, підходах до ухвалення відповідальних рішень, дій в критичних ситуаціях.

Питання управління собою для менеджера вона ставить одним із першочергових [3].

Отже, плекання лідера, підготовка майбутнього менеджера, у будь-якій сфері діяльності є одним з ключових завдань сучасної гуманітарної освіти. Адміністративно-територіальна реформа в Україні внесла ряд коректив у суспільно-політичне життя країни та регіонів, в організацію їх життєдіяльності. Недоліки в організації адміністративно - територіального устрою потягли за собою ряд системних проблем у цьому питанні. «Ключовими основами об'єднання повинні стати: самодостатність, самовідтворення, наявність у своєму центрі мегаполісу, щільність населення спадає від центру до периферії.

Розглянемо перші кроки добровільного об'єднання громад у Кременчуцькому районі Полтавської області.

До об'єднання у районі функціонували сільські ради, які після об'єднання утворили об'єднані територіальні громади. До планів іншої ініціативної групи по об'єднанню громад входило об'єднання громад навколо мегаполісу – міста Кременчука.

На нашу думку, представники останньої мали більше раціональних пропозицій, але нажаль, їхні думки залишилися поза увагою громадськості і діючої влади. Причин, що крилися у цьому опорі багато. Одною з них є небажання місцевих (сільських) чиновників позбавлятися крісел, а ще побоювання селян у зниженні рівня адміністративних послуг, віддаленості влади, позбавлення самоврядної самостійності, відсутність у громадян, керівників органів місцевого самоврядування остаточного розуміння поняття децентралізації та її принципів, що будуть діяти на місцях.

Отже, проводячи децентралізацію шляхом поділу (а не укрупнення), на нашу думку, порушені ключові основи, про які

згадували вище: самодостатність, самовідтворення (не всі новоутворені об'єднані громади не в змозі утримувати існуючу інфраструктуру, владу та забезпечити виконання нових функцій, що покладаються на об'єднану територіальну громаду), містить у своєму центрі мегаполіс (отже, об'єднання навколо міста Кременчука чи міста Кременчука – міста Горішні Плавні, а у перспективі – міста Світловодська та с.м.т. Власівки), щільність населення спадає від центру до периферії [13, с. 12–14].

Проблеми «некоректного об'єднання неодмінно тягнуть за собою низку недоліків у системі освіти та організацію управління нею.

Дослідник Анатолій Самодрин вважає, що «проблеми модернізації освіти регіону становлять упровадження нової (ноосферної) освітньої системи для супроводу суспільства до нової логіки - селекціонування соціальних інститутів на засадах добудови взаємообумовлюючих систем частково – самокерованими й гармонійними - діють у складі біосферних регіонів [17].

Для керівництва новими адміністративно - територіальними одиницями необхідно підготувати фахівців, які б розуміли особливості регіонів, їх соціальне-економічне становище.

Саме тому важливим питанням постає підготовка фахівців різних сфер, в тому числі й гуманітарної, з урахуванням регіонального компоненту змісту освіти.

На думку вченого Анатолія Самодрин, проектування регіонального компоненту змісту освіти складає базову умову регіонального природознавства. Регіональний компонент змісту освіти охоплює завдання детально: системно охарактеризувати особливості даного біосферного регіону, виділивши його екологічні, геологічні, географічні, економічні, культурологічні, демографічні, літературні, мистецькі, релігійні та інші сторінки з поміж інших його сусідів; дає загальну уяву про сусідніх регіонів країни і зарубіжжя на засадах доцільності і порозуміння народів. Головний аспект регіонального компоненту змісту освіти - знання про спроби здійснення профільної діяльності та досвід здійснення способів профільної діяльності в даному регіоні. Дидактичні основи цього аспекту зумовлює уточнений принцип політехнізму

(встановлюється для регіону доби переходу від індустріальної економіки до інформаційної – певний варіант) [16, с. 51].

Дослідник Анатолій Самодрин у своїх дослідженнях дає дві поради школам. «Перша порада школі:

1. З початку XXI століття ми переживаємо час, коли сучасна західна культура активно прискорила перехід від стану «культурацивілізація» в стан «цивілізація-культура» й приймає по суті в своє «лоно освіти й культури» принципи українства й бік Русь-України, а молода Україна «цивілізується по-європейськи» – вчиться жити у новому домі – демократичній Європі, націлюється бути по-новому законотворчою (приймає нові стандарти), опановуючи історію своєї землі з більшою прискіпливістю, щоб усвідомити: звідки ми і якого роду і племені...

Водночас ми-українці усвідомлюємо і діємо розумом наперед. Міркуємо: людина зможе ефективно виконувати свою історичну працю лише за допомогою цивілізації. Формування освіти культури одухотворення цивілізованої людини стає головним завданням сучасної школи.

2. Установити в душах вчителів, учнів і їх батьків освіту як ідею життя: виховувальний природний посил життя і його завдання супроводу школою; пізнавальний потенціал особистості як завдання навчити мислити; найвищий дар життя – особистість дитини, що творить; педагогічний імператив, що дозволяє усвідомити сукупний духовний вплив на особистість кожної дитини як зростаючого таланту з боку соборного таланту даної землі, її соціуму, специфіки праці, яка відстоює життя на цій землі, цінностей родин і поколінь земляків, що необхідно враховувати при організації функції школи як принцип доброчинності сукупної еко-соціо-педагогічної системи: Земля – це вічний епос, що пишеться всіма поколіннями кращих талантів – сродників, це джерело невичерпного гуманізму. Життєве кредо вчителя – рух до захисту землі й природи. Довкілля – середовище життя, з яким жива істота пов'язана обміном речовини, енергії, інформації. Пізнавай довкілля як самого себе, адже смисл людського існування в подвигіві самопізнання.

Необхідно навчити сучасну людину управляти розвитком біосфери, при цьому змінити власну діяльність так, щоб це не виглядало стихійним впливом на природу, а мало конструктивний

характер. Завдання школи – служити людині, відкривати в учнів своєї власної природної схильності до діяльності, виховувати природні здібності, займаючись «сродним трудом».

Опановувати нову парадигму наукового знання й технології особистісно зорієнтованого навчання на засадах нероздільності педагогічної культури й любові до учнів. Навчання є стимулом і мотивом учіння, є дієвим фактором життя тоді, коли обґрунтовує не лише наукові поняття й концентрує їх навколо законів, але й формує життєву енергію в напрямі головної ідеї «життя».

Навчання – процес створення нових духовних цінностей, сумарним виразом яких є слово. Учіння забезпечується впровадженням у навчання системи освітніх траєкторій – перспективних ліній у вихованні й розвитку як окремого індивіда, так і людського соціуму, що передбачає наявність знань, а також умінь, навичок і трудових орієнтацій.

Система освіти діє як інститут піднесення духовних сил особистості працею на благо інших людей, де добро виховується добром, де панує принцип оберігання дитячого серця від болю й страждань, коли як найвища демократична цінність розглядається гордість, недоторканість особистої честі учня, його власна думка, його особистий погляд на все. Життєві досягнення учнів при цьому зумовлюються напруженою працею саморозвитку власних здібностей впродовж усього життя з розв'язанням суперечностей хибної паралельності знання й реальності.

3. Школа – ікона тої життєвої території біосфери, якій вона служить. Кременчуцька освіта має своїх покровителів (Г. С. Сковорода, Т. Г. Шевченко, В. І. Вернадський, А. С. Макаренко, Г. Г. Ващенко, В. О. Сухомлинський, Ф. Т. Моргун, І. А. Зязюн, Ш. О. Амонашвілі, В. Р. Ільченко), ряд яких можна продовжити... Вчителі, «приміряйте» їхні думки і долю на себе, вселіться в їхній дух, опануйте їхній досвід життя і станьте подвижниками їхнього духу як свого. Будьмо в купі педагогічно.

4. Особистість – рушійна сила всепланетної організації, структурно-динамічна фрактальність, потік природо-соціально структурованої свідомості в напрямі формування конкретних суспільних, культурних, історичних відносин; передбачає освіченість як інтегрований результат – здатність до

співробітництва та вміння самостійно розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, дозволяє суб'єкту ефективно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси для виконання професійної діяльності в типових і нестандартних ситуаціях. Плекаймо особистість як найвищу цінність ноосфери.

5. Вчителі, шукаючи нових покровителів для себе, ви посилюєте дух своїх вихованців, вчите поважати постать учителя... Спираючись на славних попередників, ви утримуєте їх свідомість і створюєте своє безсмертя. Прояв власних покровителів у дії твоїх наступників – ідея соборної особистості сродного труда вчителя.

6. Особистість – найвища цінність. У школі має запанувати дух творчої особистості, де педагоги є колективом діячів з вироблення маршрутів свідомого пошуку власного духу кожної особистості. Ціннісно зорієнтована праця особистості – ключ до її щастя.

7. Кредо школи – ідея кращого життя для людини.

8. Кредо виховання – зближення людини з її життям через пізнання самого себе. Найкоротший шлях до виховання здобутків особистості – батьки:

- батько як модель активної спорідненої діяльності, доставленої дитині деонтологічно в доступний спосіб у вигляді комунікативної основи суспільства як гри-праці для вибудови громадянської позиції особистості, зорієнтована на її майбутні життєві здобутки оберезами душі з усуненням можливості помилок посередництвом здобутого життєвого досвіду – проєктивний розум: істина, краса, совість;

- мати – життєдайна велич і найрідніша природа, її правда, добро, смисл і вірне серце, що завжди надіється і любить, які би ми не були...

9. Треба усвідомити, те що нині відбувається, створено попереднім життям поколінь споріднених особистостей. Те, що буде далі – створюємо ми. Ми – люди, всепланетно становимо світ учителів і учнів, є невидимим мостом у майбутнє і собою вибудовуємо це майбутнє.

10. В умовах нелінійного розвитку людства вкрай необхідно систему освіти наділити такою кількістю варіантів, яка б дозволила усім ланкам навчально-виховного процесу обирати

(завдяки вихованій, а також усвідомленій шкалі цінностей) і добирати те, що притаманне людині як суб'єкту коеволюції.

11. До фундаментальних ціннісно-сміслових категорій буття ми відносимо: Бог, природа, життя, особистість (жіноча особистість, історія особистості, честь, гідність, самореалізація, самоактуалізація особистості тощо), сім'я, рід, здоров'я, мова, культура, календар, біблійна історія, історія природи, етика буття, наукова думка, Земля, біосфера, Космос. Збудуймо свідомість цілісно.

12. Людина не відображає в своїй свідомості світ, а неперервно конструює його як ідею, наділяючи певною сутністю в залежності від культурного, соціального, ціннісного контекстуального простору. Ідея завжди проективна.

13. Світ і людина перебувають у безупинному русі – зумовлюють мобільність особистості у вимірах життя, потребують прояву структури особистісної здатності. Компетентність – інтегративна здатність до співробітництва та вміння самостійно розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, що передбачає інтегрований результат, який дозволяє суб'єкту ефективно використовувати внутрішні та зовнішні ресурси для виконання професійної діяльності в типових і нестандартних ситуаціях як досвід, знання, вміння, навички, здатність, кваліфікація, емоції, цінності, ставлення, поведінка. Але вже на вчора суспільству України бракує метакомпетентності – педагогіки космізму для її ствердження.

14. Не компетентності ради, а ради людяності має функціонувати сучасна освіта, де виховання є над усіма іншими процесами, тобто діє школа і позашкільні цінностей, що звільняє енергію особистості. Торжество принципу гуманізму попереду.

Друга порада школі

1. Дидактична система органічна щодо педагогічної системи і виховної системи школи. В свою чергу містить структурні елементи навчання: освітню мету, цілі навчання, закономірності та принципи навчання, зміст навчального матеріалу, методи навчання, форми навчання, форми організації навчальної діяльності, способи, засоби і прийоми навчання, передбачений реальний результат. Проте, сума елементів не є дидактична система. Їй потрібен дух розвитку – активність [21]. Вчительство

з його жертвовною здатністю жити в своїх учнях – рушійна сила школи і її духовна основа.

2. Усвідомити і вкоренити в учителі ідеї розвитку – перш ніж спонукати до школи як основоположне: смыслом життя людини, безумовно, є її адаптація до Космосу посередництвом екологічного мислення. Вершин екологічного мислення в особистості досягне школа, в якій любов і жага життя перевершує смысл життя, а педагог є тому початок... Попереду – педагогіка серця, за нею обов'язково прийде в душу дитини педагогіка смыслу.

3. Нова школа – ноосферна: потребує педагогіки занурення людини в життя. І цю педагогіку необхідно виховати в серці кожного педагога, культивувати єством «Учитель» у суспільстві – все довкіл виховує і навчає.

4. Щоб не слідувати у фарватері природно складеного феномену – процесу глобалізації, необхідно самим українцям визнати, що цим процесом необхідно навчатися управляти, але це не те саме, що пробиватися кудись поза чергою, за рахунок інших і будь-якою ціною. Це значить – зростити в собі людину, що неперервно вчиться життю.

5. Кожна школа – точка росту соціального життя, економіки, точка найвищої турботи про життя і добробут людини. В школі все мусить бути облаштованим для ствердження духовних сил людини і їх опанування свідомістю.

6. Школа – простір освітніх можливостей особистості, регіону, України. Проте, освітній урожай (продукт) – не лише біомаса суспільства, а й, насамперед, народ, що постійно навчається життю цивілізації сукупно й цим встигає за часом, і середовище його буття – регіон біосфери, потребує нового демократичного вчителя-мислителя.

7. Риторичне запитання – чому треба навчати людину у XXI столітті?

Проти глобалізації як проти процесу природи йти не можливо, але треба достойно (освітньо) протистояти, стверджуючи біосферну регіоналізацію, задекларовану децентралізацію державного адміністрування. Треба вирощувати демократію, піднімаючи народ посередництвом освіти до рівня свого часу. Це вимога не політики, а еволюції, природи.

8. На черзі дня освіти виник біосферний регіон як цілісна наукова картина клітини біосфери для всецілого пізнання феномену життя: діє як універсальний принцип і в тому числі є фізичним принципом характеристики Природи. На його вивчення і повинне бути спрямоване наукове знання (фундаментальна наука) і сучасне пізнання (педагогічна наука, освіта). А для цього треба не лише прагматичне мислення, не тільки раціональний підхід, не тільки зміна способу життя виду *Homo sapiens* новою релігією еволюції, а й нове мислення – ноосферно освічене, по-новому розумне, а й відтоді – належно культурне, адже культура піднімає людину до етичного сенсу життя освітньо.

9. Поняття «розум» є тріадою: істина, краса, совість. Розум насамперед повинен сформулювати принципи, виробити алгоритми управління розвитком біосфери в напрямі протікання феномену життя й у першу чергу в аномальностях біогеохімічних явищ, де відбулися значні порушення геологічних порядків переважаннями антропосфери. Саме там зароджуються самочинні інтелектуальні вихори, які треба помічати і розробникам освіти, і провідникам (на кшталт: Донбас). Мислення необхідно виховувати і разом із ним неперервно уточнювати мету освіти як новий світогляд засадами ноосферної науки в нетрях освіти – синтез фундаментальної науки й освітньої логістики як засобу оптимальної доставки її до масового різночинного користувача.

10. Згідно з аналізом Г. Вунша, О. П. Ковальова [7, с. 7–8] існують ін'єктивні (нерівнопотужні) та біективні (рівнопотужні) відображення. Кожному елементу матерії іманентно притаманна властивість активності, що виявляється в спрямованості до самозбереження на основі відображень. У процесі діяльності суспільство «тисне на природне середовище, частково його перетворює і вводить в нього свою організацію – навантажує і переважує. Переваження середовища спричиняють накопичення певної інформації, що призводить до зворотного сигналу на вдосконалення – спрощення. Коли система освіти забезпечена достовірною інформацією про власний розвиток, спрощення відбувається природовідповідно, квазістабільно. В іншому випадку – спонтанно, стрибками, революційно (соціальні

катаклізми, війни). Без усвідомлення сутності педагогічної дії як фізичного процесу вчитель позбувається науковості й перетворюється на сторонню силу процесу пізнання – чинить опір.

11. Досконала педагогічна дія несе в собі процес прогресуючої активної адаптації людського інтелекту до космосу й при цьому катарсисно усуває із свідомості випадковість як невідомість зв'язків людини і світу, формує і вдосконалює апарат, з допомогою якого особистість добуває знання із природи.

Професійна компетентність педагога – це така праця, в якій на достатньо високому рівні реалізується особистість вчителя, ефективно здійснюється педагогічна дія, професійне спілкування дозволяє неперервно вдосконалювати свою функцію, в ході якої досягаються позитивні результати в навчанні та вихованні школярів цілеспрямовано.

12. Пам'ятаймо, не вдосконалення інтелекту (філософія освіти – хитромудрість), а свідомо життєдіяльність у процесі взаємодії учителя і учня озброює органи відчуття діяти цілеспрямовано, продуктивно і еволюціонувати разом – розум не творить протиприродно, бо він є часткою природи.

13. Людину істинну виготовить профільна освіта в ноосфері» [15, с. 270–276].

Ці поради мають стати настановами до дії сучасним менеджерам та організаторам освіти. Для того, щоб діяти, керівник закладу чи органу управління освітою мусить розбиратися в усіх системних моментах освіти, бачити перспективи розвитку, уміти планувати та аналізувати конкретний стан освітянських справ у конкретному навчальному закладі, у конкретній територіальній громаді.

Отже, саме взаємні потреби школи та об'єднаної громади повинні визначити зміст регіонального компоненту освіти кожної сучасної загальноосвітньої школи. Для розуміння потреби громади у майбутньому сучасний учень повинен знати історію рідного краю, традицію, економіку, підприємства, геологічні особливості регіону. Чудовими прикладами цього є ряд розробок учених-ентузіастів, учителів-краєзнавців, які підтримані владою, органами управління освітою на місцях і повною мірою застосовуються в освітньому процесі.

Зокрема, вивчення історії Одеси в усіх школах міста. Ентузіастами педагогами, патріотами – одеситами розроблене навчально-методичне забезпечення цього шкільного регіонального навчального курсу (підручники для різних класів та років навчання, методичні посібники для педагогів, що викладають цей курс, електронні відеододатки, інші дидактичні матеріали та інструментарій).

Автор підручника Володимир Станко присвятив його важливим сторінкам історії міста біля моря. Самобутня атмосфера Одеси стала своєрідною та неперевершеною легендою, що ускладнило роботу досліднику у вивченні обставин життя та діяльності конкретних людей та вивченні та оцінці реальних подій. При написанні підручника довелося долати тривкі стереотипи і міфи, якими суцільно оповита історія міста. Учні можуть детально простежити складний процес заселення територій міста і його околиць та формування і розвиток в його межах господарських, військових, соціальних структур [6].

Досвід академіка НАПН України Віри Ільченко з впровадження в навчальний процес шкіл Полтавщини предмету «Довкілля», що має на меті проголошення життєствердного національного образу світу. Нею підготовлено велику кількість підручників, посібників, дидактичних матеріалів для цього курсу. Ці підручники реалізують діяльнісний дослідницький підхід, аналогічний до підходів STEAM-освіти («Дивуюсь довкілля» - 4,5 роки, «Запитую довкілля» – (1, 2 клас), «Спостерігаючи довкілля» – (3 клас), «Досліджую довкілля» – (4 клас), «Пояснюю довкілля» – (5 клас), «Вивчаю основні системи природи в довкіллі» – (6–9 клас), «Взаємодію з довкіллям» – (10–11 клас) [5, с. 3–5].

Величезний внесок у фундаментування сучасної профільної освіти відіграла школа-лабораторія № 3 міста Кременчука вченого Анатолія Самодріна. Під його керівництвом змінено було традиційні навчальні плани, учні змогли обирати профілі навчання. Завдяки дослідженням ученого-педагога, практика та теоретика профільної освіти Анатолія Самодріна вдалося ширше трактувати поняття профілізації та профільної освіти. «Ноосферна освіта - орієнтована на створення загального синтезу людського духу, включення людської свідомості і людської діяльності в глобальний Універсум, вироблення духовного світу

особливості, духовної свободи до її самореалізації, духовної відповідальності за свої дії; наука із засобу технічного прогресу перетворюються в органічну частину соціального й культурного розвитку, що охоплює не лише ставлення людини до природи, а і її ставлення до інших людей і до самої себе; своєрідна програма, в якій зосереджена мета розвитку суспільства, де освіта стає цілісним світоглядом, що дозволяє забезпечити належну економічну свідомість і духовну складову особистості одночасно - становить ноосферний світогляд особистості. Ноосферна освіта є багатовекторною, багаторівневою за ціле покладанням і організаційно відкритою системою, що діє в складі ноосферної культури на засадах творчої еволюції особистості» [15, с. 6–7].

Сучасність, потреби освіти та суспільства вимагають нових підходів до оцінювання учня, виявлення його нахилів, спрямувань особистості, талантів для організації біфуркації груп учнів, профільної освіти. Високої оцінки практиків у цьому питанні заслуговує методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профільної орієнтації українського дослідника, педагога - практика професора Володимира Моргуна. Ця методика допомагає педагогам, учням, батькам правильно зорієнтуватися у визначенні профілю навчання дитини, оцінити можливості - важливого рішення у житті дитини [10].

Важливим елементом впровадження регіонального компоненту до змісту освіти є підготовка педагогів на курсах підвищення кваліфікації та майбутніх педагогів в закладах педагогічної освіти. Педагог повинен володіти цілим спектром регіональних питань, проблем та історії регіону.

У Кременчуцькому педагогічному коледжі імені А. С. Макаренка, в Кременчуцькому національному університеті імені М. В. Остроградського тривалий час існує практика читання модулів з історії та філософії освіти міста Кременчука у XIX–XX століттях, розглядаються питання історії шкільництва Кременчука, біографій кращих місцевих педагогів, зокрема, репресованих у 20-30 рр. XX століття [11; 12].

Полтавський інститут післядипломної освіти педагогічних працівників імені М. В. Остроградського має велику кількість

наробок щодо розвитку краєзнавства Полтавщини. Краєзнавство є джерелом збагачення духовної культури школярів [2].

Ми вже підійшли до дуже відповідального періоду життя на планеті – до корінної зміни нашого наукового світогляду з опорою на кращий педагогічний досвід, наукові прориви в освіті і науці. В його основі – пізнання людини самої себе як істоти космічної, земної і її мікросвіту, освітнє вивищення її особистості в умовах гармонізованих освітніх систем й підняття на такий рівень розуміння єдності світу, що дозволить перетворити гармонію сукупного інтелектуального ресурсу суспільства і його творчої енергії в рушійну силу науки ноосферної доби, у вирішальний фактор еволюції.

Висновки

Отже, змістова проблематика гуманітарної освіти в умовах глобалізації повинна бути наповнена наступними складниками:

- забезпечення програмованості операцій переробки навчального матеріалу, які виконуються в процесі його сприйняття, що у великій мірі потребує досконалих дидактичних моделюючих засобів, в тому числі і електронних;

- підвищення ролі наочності на антропологічному та соціокультурному ґрунті, а також пошук засобів візуального представлення великих обсягів інформації у концентрованій і зручній формі;

- актуалізація в учнів функцій першої сигнальної системи та координації обох сигнальних систем при виконанні моделюючої діяльності в ході навчання;

- виховання людини істини, підвищення ефективності людини, наділення її можливістю виробляти нове знання, удосконалювати існуючі та вивчені процеси, і, як наслідок цього, вирішувати питання полегшення праці, виробничих процесів та повсякденного життя людини;

- мисляча людина сьогодні має свідомо розрізняти псевдо ідеї, ставати на захист науки, а кожен педагог щоденно, реалізуючи у освітньому та виховному процесі ідеї формування особистості XXI століття, повинен забезпечити виховання людини істини;

– формування ефективної людини. Ефективним має бути фахівець у будь-якій сфері діяльності людей, незалежно від зовнішніх та внутрішніх обставин, економічної чи суспільно-політичної ситуації;

– підбір ефективного змісту гуманітарної освіти для підготовки майбутніх фахівців у різних сферах, що дасть можливість повною мірою сформувати ефективну професійну особистість;

– використання науково-педагогічної спадщини А. С. Макаренка є необхідним та ефективним змістом гуманітарної освіти. Його художні твори можуть стати предметом вивчення на уроках позакласного читання у профільних (10–11–12 класах) сучасної школи та на уроках літератури рідного краю;

– включення до змісту гуманітарної освіти сучасності питання формування лідера, лідерських навичок. Потреба формування особистості менеджера нового типу, що здатна мотивувати, направляючи трудовий колектив на ефективне досягнення поставленої мети, на систематичне удосконалення виробничих процесів та нормалізацію психологічних товариських трудових та організаційних стосунків у колективі;

– мотивувати людей неможливо, але можливо впливати на процес оцінювання так, щоб у працівників поступово вироблялася оптимальна мотивація;

– завдання сучасного менеджера полягає у роботі в двох напрямках: управління командою та управління собою.

– плекання лідера, підготовка майбутнього менеджера, у будь-якій сфері діяльності є одним з ключових завдань сучасної гуманітарної освіти.

– проблеми модернізації освіти регіону становлять упровадження нової (ноосферної) освітньої системи для супроводу суспільства до нової логіки – селекціонування соціальних інститутів на засадах добудови взаємообумовлюючих систем частково самокерованими й гармонійними – діють у складі біосферних регіонів;

– проектування регіонального компоненту змісту освіти складає базову умову регіонального природознавства. Регіональний компонент змісту освіти охоплює завдання:

а) системно охарактеризувати особливості даного біосферного регіону, виділивши його екологічні, геологічні, географічні, економічні, культурологічні, демографічні, літературні, мистецькі, релігійні та інші сторінки з поміж інших його сусідів;

б) дає загальну уяву про сусідніх регіонів країни і зарубіжжя на засадах доцільності і порозуміння народів.

Головний аспект регіонального компоненту змісту освіти – знання про спроби здійснення профільної діяльності та досвід здійснення способів профільної діяльності в даному регіоні.

– взаємні потреби школи та об'єднаної територіальної громади повинні визначити зміст регіонального компоненту освіти кожної сучасної загальноосвітньої школи;

– сучасний учень повинен знати історію рідного краю, традицію, економіку, підприємства, геологічні особливості регіону;

– проголошення життєствердного національного образу світу. Ноосферна освіта – орієнтована на створення загального синтезу людського духу, включення людської свідомості і людської діяльності в глобальний Універсум, вироблення духовного світу особливості, духовної свободи до її самореалізації, духовної відповідальності за свої дії;

– наука із засобу технічного прогресу перетворюються в органічну частину соціального й культурного розвитку, що охоплює не лише ставлення людини до природи, а і її ставлення до інших людей і до самої себе;

– діє своєрідна програма, в якій зосереджена мета розвитку суспільства, де освіта стає цілісним світоглядом, що дозволяє забезпечити належну економічну свідомість і духовну складову особистості одночасно – становить ноосферний світогляд особистості;

– застосування методика багатовимірною аналізу досягнень учня з метою профілювання та профільної орієнтації. Ця методика допомагає педагогам, учням, батькам правильно зорієнтуватися у визначенні профілю навчання дитини, оцінити можливості;

– належного рівня та якісна підготовка педагогів на курсах підвищення кваліфікації та майбутніх педагогів в закладах

педагогічної освіти (практика читання модулів з історії та філософії освіти рідного краю);

– підготовка та використання наробок щодо розвитку краєзнавства. Краєзнавство є джерелом збагачення духовної культури школярів, мотивом усіх мотивів розвитку.

Література.

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. Київ : Знання України, 2012. 1099 с.

2. Антологія краєзнавства Полтавщини: Науково-методичний посібник / за ред. П.І. Матвієнка. 4-е вид., допов. Полтава.: Довкілля - К., 2007. 322 с.

3. Джулі Чжо. Становлення менеджера. Що робити, коли всі чекають від вас вказівок / Пер. з англ. Т. Микитюк, О. Асташової. Київ: Форс Україна, 2020. 352 с.

4. Зінченко В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи // Філософія освіти, 2005. №2.

5. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Якими має бути зміст освіти майбутньої школи України // Імідж сучасного педагога. 2016. №5(164). С.3-5.

6. Історія Одеси : [історично-краєзнавчі нариси] / Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, Одеська обласна державна адміністрація, Одеська міська рада; гол. редкол. В. Н. Станко. Одеса : Друк, 2002. 560 с. : іл.

7. Кремень В. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Філософія людини і освіта. Київ : «МПЛеся», 2012. 524 с. (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн., кн.2).

8. Макаренко А. С. Соч. в 7 (т. Т. 7). Москва, 1958.

9. Моргун В. Ф. Методика багатовимірного аналізу досягнень учня з метою профілювання та профорієнтації. Полтава, 1997. 15 с.

10. Москалик Г. Ф. «Долі прокладають шлях...» : Історія розвитку та реформування освіти міста Кременчука у ХІХ – ХХ століттях : монографія. Кременчук : П.П. Щербатих О. В., 2013. 272 с.

11. Москалик Г. Ф. Огляд репресій 30-40-х років ХХ століття щодо освітян міста Кременчука Полтавської області / Кременчук у жорнах репресій / за ред. В. І. Маслак. Кременчук : П.П. Щербатих О.В., 2020. 200 с.

12. Москалик Г. Ф. Проблеми функціонування освіти об'єднаних територіальних громад в умовах децентралізації // Імідж сучасного педагога. 2016. №2. С.12–14.

13. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. Москва : Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. С. 46.

14. Самодрин А. П. Архітектоніка профільної освіти : навчально-методичний посібник. Кременчук : П.П. Щербатих О. В., 2019. С. 6–7.

15. Самодрин А. П. Вернадський : клаузура ноосфери і ноосферогенезу // Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: колективна монографія / За наук. ред.. А. П. Самодрин. Київ – Кременчук : П.П. Щербатих О.В., 2021. Т.1. С. 51.

16. Самодрин А. П. У напрямі концептуалізації шляхів модернізації регіону // Сучасна середня освіта : інновації, методологія, теорія, практика : матер. між. регіон. наук.-практ. конфер., 7 жовтня 2014 року. Кременчук : П.П. Щербатих О. В., 2014. 348 с.

17. Темплер Ричард. Правила менеджмента : Как ведут себя успешные руководители / Пер. с англ. Москва : Альпина Паблишер, 2019. 230 с.

18. Трейси Б. Тайм-менеджмент по Брайану Трейси : Как заставит время работать на вас / Пер. с англ.; 6-е изд. Москва : Альпина Паблишер, 2017. 302 с.

19. Фовлер Сьюзен. Націлені на результат. Що насправді мотивує людей / Пер. з англ. Юлія Кузьменко. Київ : Наш формат, 2018. 168 с.

20. Штейнберг В. Э., Вахидова Л. В., Давлетов О. Б. Дидактическое моделирование : дидактическая многомерная теория и персонафицированная информационно-образовательная среда // Образование и наука. 2014. № 4(113). С. 71.

РОЗДІЛ 3
РОЗВИТОК НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ БІОЕНЕРГОІНФОРМАЦІЙНОГО
СЕРЕДОВИЩА ОСОБИСТОСТІ, РЕГІОНУ
ТА ОЙКУМЕНИ

3.1. НООСФЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ВИМІРІ
МІЖНАРОДНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ КЛЮЧОВИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ХХІ СТОЛІТТЯ

М. П. Лещенко, О.В. Овчарук, Л. І Тимчук

Гармонійне, щасливе життя людей у глобалізованому світі є актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії й практики. Для запровадження нових педагогічних стратегій на всіх освітніх рівнях важливим є зосередження особливої уваги на результатах навчання та якості освіти. Для вимірювання результативності навчання, оцінювання ефективності освітнього процесу було застосовано поняття компетентності, яке у сучасному трактуванні з'явилося на початку 90-х років ХХ століття. Сьогодні поняття компетентності є центральним для емпіричних досліджень, що стосуються розвитку людських ресурсів та якості освіти. *Характеристика, або якість людини, що визначається поняттям компетентність, об'єднує в собі особисту мотивацію, ставлення, знання, вміння та інші якості, що дозволяють особистості успішно діяти в реаліях сучасного життя.*

Сучасні дослідники феномену компетентності розглядають це поняття відповідно певних конкретних сфер їх застосування людиною. На сьогодні не тільки не втратило своєї актуальності, але й набуло особливого значення питання про те, як надати людині належні компетентності для збереження її фізичного й психічного здоров'я, забезпечення гармонійного життя у високо розвиненому цифровому суспільстві, що швидко розвивається.

Особливо це стосується дітей - громадян ХХІ століття, яких досить часто називають «цифровими аборигенами», «дітьми мережі». Для їх щасливого і процвітаючого життя потрібно більше, ніж просто здатність використовувати сучасні цифрові технології. Їм також потрібно оволодіти знаннями, уміннями та

навичками, необхідними для розуміння того, які чинники впливають на якість їхнього життя та яким чином можна, розвиваючи власну ідентичність, сприяти світовій спільноті. Закономірними є зусилля педагогів, спрямовані на формування в учнів різноманітних важливих компетентностей. Їх окреслено вже досить багато. **Настав час визначити мета-важливі компетентності.** Авторський підхід передбачає обґрунтування поняття **ноосферної мета-ключової компетентності** на основі вчення про ноосферу В. І. Вернадського, а також з врахуванням здобутків науковців з міжнародного освітнього простору.

Мета статті полягає у визначенні сутності поняття ноосферної компетентності та порівняння структури цієї дефініції зі здобутками зарубіжних учених на шляху вивчення ключових компетентностей ХХІ століття (соціальної, громадянської, глобальної, цифрової).

1. Компетентнісна парадигма освіти для демократичного громадянства: соціальна, громадянська компетентності та компетентність для демократичного громадянства

Питання компетентнісного спрямування освіти у сучасному розумінні почали піднімати наукові кола світових міжнародних дослідницьких центрів та організацій, які опікуються освітньою політикою. Поштовхом до виокремлення компетентнісної парадигми освіти у багатьох країнах Європи та світу стала дискусія, яку започаткували на початку 2000-х рр. економічно розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, США, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, а згодом – Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія, Естонія, до яких також приєдналися всі європейські країни.

Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи (РЄ), Організація європейського співробітництва та розвитку (ОЕСР), Міжнародний департамент стандартів, Міжнародний європейський дослідницький центр та ін.) [8; 15; 30; 31; 32; 33].

Еволюція підходів до виокремлення ключових компетентностей у міжнародному освітньому просторі прослідковується через прийняття низки важливих європейських документів та актів: Біла книга про освіту та навчання (Європейська комісія, 1995) [23], Меморандум про навчання впродовж життя (Європейська комісія, 2000) [11], e-Європа 2005: Інформаційне суспільство для всіх [18], План дій Комісії щодо навичок та мобільності (Європейська комісія, 2002) [17], Ключові компетентності: Розвиваюча концепція загальної обов'язкової освіти (Європейська мережа інформації та документації, 2002) [24] та ін.

У багатьох європейських країнах на початку 2000-х рр. було переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, щоб основні результати навчання базувались на досягненні учнями необхідних компетентностей. Міжнародні наукові кола почали процес обговорення про необхідність визначення, відбору та ідентифікації обмеженого набору компетентностей, які мали стати, інтегрованими, ключовими. Це дало змогу з'ясувати, що ключові компетентності сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів, відповідають багатоманітним сферам життя.

У 2002 р. експерти країн Європейського Союзу визначили поняття **компетентностей** як *здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях* (Euridyce, 2002) [27]. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як *здатність активно діяти у повсякденному житті на основі поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень* [31; 32].

Науковцями організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) на початку 2000-х рр. вперше визначили поняття *ключових компетентностей* [16]. Таке узагальнене визначення було здійснено в рамках наукової програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (англ., DeSeCo), що здійснювався в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади.

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії навколо поняття ключових компетентностей стало визначення

представниками **ОЕСД трьох категорій ключових компетентностей** як концептуальної бази. Ними стали:

- *автономна дія;*
- *інтерактивне використання засобів;*
- *вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.*

Поняття **ключових компетентностей** експерти ОЕСР визначили як *комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та ставлень за навчальними галузями й життєвими сферами людини, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, можуть бути застосовані до багатьох життєвих сфер* [16].

Довідкова Рамка визначає поняття *компетентності*, як поєднання знань, умінь та ставлення людини. Зокрема, *знання* складаються з фактів і даних, концепцій, ідей та теорій, які вже склалися та підтримують розуміння певної галузі чи предмету. *Навички* визначаються як здатність та спроможність здійснювати процеси та використовувати наявні знання для досягнення результатів. *Ставлення* визначаються, як рішучість та схильність до мислення для дії, реагування на ідеї, людей чи ситуації. *Ключові компетентності* є однаково важливими для всіх, які потрібні всім людям для особистої реалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інклюзії, сталого способу життя, успішного життя в мирних суспільствах, з урахуванням збереження здоров'я, управління власним життям та активного громадянства. Компетентності можна застосувати у різних контекстах і різних поєднаннях, а такі навички, як критичне мислення, вирішення проблем, робота в команді, навички спілкування та ведення переговорів, аналітичні навички, креативність та міжкультурні навички закладені у всіх ключових компетентностях.

До *ключових компетентностей* для навчання впродовж життя Довідкова Рамка відносить такі вісім: *грамотність, багатомовна компетентність, математична компетентність та компетентність у сфері наук, технологій та інженерії, цифрова компетентність, особистісна, соціальна компетентність та вміння навчатись, громадянська*

компетентність, підприємницька компетентність, культурна обізнаність та самовираження.

Враховуючи важливість всіх восьми ключових компетентностей, слід особливу увагу у контексті даної роботи приділити саме *громадянській компетентності*. Під *громадянською компетентністю* Довідкова Рамка ключових компетентностей розглядає *здатність виступати відповідальними громадянами та повноцінно брати участь у громадському та соціальному житті на основі розуміння соціальних, економічних, правових та політичних концепцій та структур, а також глобальних подій та сталого розвитку*. Основні знання, навички та ставлення, пов'язані з громадянською компетентністю, базуються на знанні основних понять та явищ, що стосуються окремих людей, груп, організацій праці, суспільства, економіки та культури. Також, це знання сучасних подій, а також критичне розуміння основних подій національної, європейської та світової історії. Зокрема, громадянська компетентність включає *усвідомлення цілей, цінностей та політики соціальних та політичних рухів, а також сталих систем, зокрема кліматичних та демографічних змін на глобальному рівні та їх основних причин*.

Знання європейської інтеграції, а також усвідомлення різноманітності та культурних ідентичностей у Європі та світі є особливо важливими. Це передбачає *розуміння* багатокультурних та соціально-економічних вимірів європейських суспільств, а також те, як національна культурна ідентичність сприяє європейській ідентичності. *Навички*, як складові громадянської компетентності, стосуються здатності ефективно взаємодіяти з іншими людьми у спільних або суспільних інтересах, включаючи сталий розвиток суспільства. До цього відноситься критичне мислення та інтегровані навички вирішення проблем, а також вміння розвивати та надавати аргументи та здійснювати конструктивну участь у діяльності громади, а також у процесах прийняття рішень на всіх рівнях, від місцевого та національного до європейського та міжнародного. Це також передбачає можливість доступу, критичного розуміння та взаємодії як із традиційними, так і новими формами засобів масової інформації та розуміння їх ролі та функцій в демократичних суспільствах.

Однією з важливих елементів громадянської компетентності виступає така характеристика, як повага до прав людини, що в свою чергу, закладає підґрунтя для відповідального та конструктивного ставлення та конструктивної участі у житті суспільства. Конструктивна участь передбачає готовність брати участь у прийнятті демократичних рішень на всіх рівнях та громадській діяльності. Це включає підтримку соціального та культурного різноманіття, гендерної рівності та соціальної згуртованості, сталого способу життя, пропаганди культури миру та ненасильства, готовності поважати приватне життя інших та нести відповідальність за довкілля. Інтерес до політичного та соціально-економічного розвитку, гуманітарних наук та міжкультурної комунікації необхідний, щоб бути готовим подолати упередження та йти на компроміси, де це необхідно, а також забезпечувати соціальну справедливість. Всі ці характеристики надані у Довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя.

Порівняння двох версій Довідкової рамки (2016 та 2018 рр.) було здійснено вітчизняною дослідницею О. Локшиною, яка підкреслила важливість позиції ЄС щодо безальтернативності компетентнісної освіти у сучасному світі. [7]. Довідкова Рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя стала визначальною для систем освіти країн Європейського Союзу та Європи загалом і визначила основний вектор розвитку освіти у провідних країнах, яким стала компетентнісна парадигма освіти.

Зупинимось детальніше на визначеннях даним документом соціальній та громадянській компетентностях, що *носять особистісний та міжкультурний характер, та включають всі форми поведінки, та наділяють особистість вмінням брати участь у ефективному та конструктивному просуванні у соціальному житті та роботі, та вміння розв'язувати конфлікти, особливо, в умовах зростаючих розбіжностей суспільств.* Громадянська компетентність *надає можливість індивідууму повноцінно брати участь у громадянському житті, що базується на знанні соціальних та політичних понять та структур у поєднанні з відчуттям активної демократичної участі.*

Основними поняттями, що покладені в основу *соціальної компетентності*, є основні знання, вміння та ставлення. Вони пов'язані з особистісним та соціальним добробутом, розумінням того, як індивідууми можуть забезпечувати збереження фізичного та психічного здоров'я, включаючи це як ресурс для власної сім'ї та соціального оточення; знання того, як може цьому сприяти здоровий спосіб життя. Для успішної взаємодії та соціальної участі важливим вбачається усвідомлення кодексу та способу поведінки, що є загальноприйнятим у різноманітних суспільствах та оточенні (наприклад, на роботі). Рівноцінно важливим є обізнаність у базових поняттях щодо індивідуумів, груп, організацій роботодавців, гендерної рівності та недискримінації, суспільства та культури. Основним є усвідомлення полікультурного та соціально-економічного вимірів у європейському суспільстві та того, як національна культурна ідентичність взаємодіє з європейською ідентичністю.

Основними вміннями даної компетентності є:

- вміння конструктивно спілкуватись у різноманітних оточеннях,
- демонструвати толерантність,
- висловлювати та усвідомлювати різні точки зору,
- вести переговори на засадах довіри,
- висловлювати емпатію.

Особистості повинні бути здатними долати стреси та розчарування та вміти знаходити конструктивні шляхи їх розв'язання у особистісній та професійній сферах. Дана компетентність базується на відчутті співробітництва, асертивності та інтегрованості. Особистості повинні мати інтерес до соціально-економічного розвитку та міжкультурного спілкування, цінувати розбіжності та поважати інших, бути готовим до подолання стереотипів та бути здатними на компроміси.

Громадянська компетентність базується на поняттях демократії, справедливості, рівності, громадянства та прав людини, включає те, як це проголошено в Хартії фундаментальних прав Ради Європи (European Union Charter of Fundamental Rights) [8] та міжнародних деклараціях, а також тому, як вони застосовуються у різноманітних інституціях на

місцевому, регіональному, національному та європейському рівнях. Компетентність включає знання сучасних подій, також рівноцінно подій та тенденцій у національній, європейській та світовій історії. Також важливою є обізнаність у напрямках, цінностях та політиці соціальних і політичних рухів, знання понять європейської інтеграції та структур Європейського Союзу, основних його цілей та цінностей, обізнаність у різноманітні та культурних ідентичностях Європи. Вміння у сфері громадянської компетентності включають здатність ефективно включатись разом з іншими у процеси суспільної сфери, висловлювати солідарність та інтерес у розв'язанні проблем, що стосуються місцевих та більш широких спільнот.

Це передбачає критичну та творчу рефлексію, конструктивну участь у діяльності суспільства та сусідстві, участі у процесах прийняття рішень на всіх рівнях – від місцевого до національного та європейського, особливо у виборчому процесі. Повага до прав людини, що включає повагу до рівності, як базису демократії, поцінування та усвідомлення різноманітності між ціннісними системами різних регіонів та етнічних груп і є основою позитивного ставлення. Це означає демонстрування почуття приналежності до власного оточення, своєї країни, ЄС, Європи та світу загалом, а також бажання брати участь у процесах прийняття рішень на всіх рівнях. Це також включає демонстрування почуття відповідальності, розуміння та повагу до спільних цінностей, що є необхідним для забезпечення взаєморозуміння у суспільстві та поваги до демократичних принципів. Конструктивна участь передбачає громадянську діяльність, підтримку соціальної відповідальності та залученості, сталий розвиток та готовність до поваги цінностей, а також приватності інших [8].

Рамка компетентностей для культури демократії стала засадничою для старту низки проектів та ініціатив у країнах-членах Ради Європи, що розпочали ініціативи з пілотування дескрипторів. Педагогам було запропоновано ознайомитись з основними поняттями Рамки та загальними характеристиками дескрипторів складових компетентностей для культури демократії. У семи розділах публікації РЄ «Компетентності для культури демократії» (2016) викладено навчальну мету моделі

компетентностей, а також пояснюється, чому саме термін «культура демократії» використовується на протигагу поняттю «демократія».

Також Рамка компетентностей для культури демократії складається з трьох основних компонентів:

- 1) контекст, концептуальні положення та моделі;
- 2) дескриптори та перелік компетентностей;
- 3) настанови щодо впровадження.

Рамка викладає низку *основних положень культури демократії*, серед яких, на наш погляд, слід виділити такі:

– демократія не може існувати без демократичних інституцій та права, а вони, в свою чергу, не можуть функціонувати, якщо не базуються на культурі демократії, тобто на демократичних цінностях, ставленнях та практиках. Хоча, усім громадянам необхідно набути певних компетентностей, щоб брати активну участь у культурі демократії, *їх недостатньо для того, щоб така участь насправді відбулася, адже для цього необхідно створити відповідні інституційні структури*. Компетентності для культури демократії та демократичні інституції мають першочергову вагу для підтримки культури демократії;

– взаємозалежність між культурою демократії та міжкультурним діалогом у культурно різноманітних суспільствах є життєво необхідною задля забезпечення залучення усіх громадян до демократичних дискусій, дебатів та обговорень;

– демократична участь усіх громадян потребує заходів для подолання соціальної нерівності та структурної недосконалості. У разі, якщо таких заходів не буде здійснено, члени соціально непривілейованих груп залишаться поза межами демократичних процесів, незважаючи на рівень їхньої демократичної компетентності [15].

До *першої складової* Рамки компетентностей для культури демократії віднесено: контекст, концептуальні положення та моделі. Рада Європи наголошує, що демократична освіта повинна бути частиною всебічного і послідовного бачення освіти, виховання цілісної особистості, що передбачає чотири основних цілі: *підготовка до ринку праці; підготовка до життя як*

активних громадян у демократичному суспільстві; особистісний розвиток; розвиток та підтримка світогляду та розширеної бази знань людини. (Рекомендації СМ /Rec (2007).

Усі чотири цілі мають однакову важливість, наприклад, багато компетентностей необхідні людині для працевлаштування (аналітичні здібності, комунікативні навички, здатність працювати в команді), вони одночасно є важливими для особистісного розвитку та для того, щоб бути активними громадянами у демократичному суспільстві. Культурні, технологічні та демографічні зміни вимагають від людини готовності постійно навчатись, розмірковувати та діяти відповідно до нових викликів та можливостей у отриманні роботи, у приватному та суспільному житті. Органи державної влади повинні нести відповідальність та допомагати їм у цьому, забезпечивши адекватну систему навчання впродовж життя. Для підтримки органів управління освітою у виконанні цієї відповідальності Радою Європи розроблено підходи, що висвітлені у Хартії про освіту для демократичного громадянства та освіту в галузі прав людини (ОДГ/ОПЛ).

Цей документ визначає головні концептуальні основи, цілі та сфери реалізації ОДГ/ОПЛ. Хартія визначає *освіту для демократичного громадянства як: освіту, навчання, підвищення обізнаності, інформацію, практику та діяльність, мета якої – забезпечити учнів знаннями, навичками та розумінням та розвинути їхнє ставлення та поведінку, щоб дати їм можливість здійснювати та захищати свої демократичні права та обов'язки в суспільстві, цінувати різноманітність та брати активну участь у демократичному житті з метою сприяння та захисту демократії та верховенства права* (Хартія, розділ 2.a) [12]. Також Хартія визначає складові компетентності (знання, навички, розуміння та ставлення) для культури демократії, які мають розвивати учні, щоб бути активними громадянами.

Довідкова рамка компетентностей для культури демократії розтлумачує саме поняття «компетентність» та «компетентності», оскільки застосовує його у множині.

Компетентність визначається, як *динамічна якість, в ході активізації якої особа мобілізує та застосовує глибинні психологічні ресурси в активний та адаптивний спосіб для того,*

щоб діяти при нових обставинах. Зокрема, демократична та міжкультурна компетентності пояснюються, як здатність мобілізувати та застосувати відповідні цінності, ставлення, навички, знання та/або розуміння для того, щоб ефективно та належним чином відповідати на запити, виклики та розкривати можливості, які з'являються у демократичних та міжкультурних ситуаціях.

Так, у четвертому розділі вищезгаданого документу також зазначається, що на додаток до глобального та цілісного використання поняття «компетентність» (в однині); поняття «компетентності» (у множині) використовується у цьому документі для визначення конкретних індивідуальних ресурсів (*конкретних цінностей, ставлень, навичок, знання та розуміння*), що мобілізуються та використовуються при виникненні компетентної поведінки. Компетентність полягає у виборі, активуванні та організації компетентностей та їх застосування в добре скоординований, адаптивний та динамічний спосіб у конкретних ситуаціях [15, с.10–12].

Запропонована Радою Європи *концептуальна модель* – Довідкова рамка компетентностей для культури демократії, складається з переліку 20 компетентностей, що угруповано у чотири категорії (блоки): *цінності, ставлення, навички, знання та критичне розуміння* (рис. 1).

Розглянемо їх детальніше. Так, блок «Цінності» включає три складові:

– *вміння цінувати інших людей, людську гідність та права людини* передбачає переконання щодо того, що кожна людина є рівноправною з точки зору гідності, поваги, наділена рівними правами та фундаментальними свободами;

– *вміння цінувати культурне різноманіття* базується на переконанні того, що інші вірування, культурні розбіжності а різноманіття, плюралізм думок, поглядів та практик має бути позитивно сприйнятий, оцінений та збагачений;

– *вміння цінувати демократію, правосуддя, справедливість, рівноправність та верховенство права* засноване на загальному переконанні, що суспільство повинно діяти та регулюватись у рамках демократичних процесів, які поважають принципи справедливості, рівноправності та верховенства права.



Рис. 1. Довідкова рамка компетентностей для культури демократії [13].

Джерело: опрацьовано Овчарук О. (Рада Європи)

Блок «Ставлення» містить такі основні три складові:

– *відкритість до культурних відмінностей, віросповідань та переконань інших людей, до різноманітних поглядів та життєвих практик у світі*, що означає відкритість у ставленні до інших людей, які мають різні культурні уподобання щодо себе та віри, світогляд та життєві практики, що відрізняються одна від одної. Також передбачає чутливість, цікавість і готовність взаємодіяти з іншими людьми та іншими точками зору та поглядами на світ;

– *повага до інших* складається з позитивних поглядів та поваги до будь кого чи будь чого на основі суджень, що такі

погляди вони мають власну особливу цінність та значення. Мати повагу до інших людей, які мають різні культурні переконання, думки або практики власного життєвого досвіду є важливим для ефективного міжкультурного діалогу та розбудови культури демократії;

– *усвідомлення громадянськості* означає ставлення та відчуття приналежності до громади або соціальної групи, до якої належить особа, що більшим, ніж його найближче коло сім'ї та друзів. Це включає в себе почуття приналежності до цієї спільноти, розуміння інших людей в суспільстві, усвідомлення наслідків своїх дій, та дій інших, солідарність з іншими членами спільноти та відчуття громадянського обов'язку щодо громади ао спільноти;

– *відповідальність* означає ставлення до власних дій. Вона включає усвідомлення своїх дій та дій інших, формування намірів про те, як діяти в належним чином та морально, сумлінно виконуючи ці дії, бути свідомим та відповідальним за результати своїх дій;

– *само ефективність* це ставлення до себе, що передбачає позитивне переконання у власній здатності здійснювати дії, які необхідні для досягнення конкретних цілей, а також впевненість у тому, що можна зрозуміти проблеми, обрати відповідні методи для вирішення задач, орієнтація для успішного подолання перешкод;

– *толерантність до невизначеності* означає ставлення до невизначених ситуацій, які можуть по різному інтерпретуватись та бути суперечними одна одній. Це включає оцінку таких ситуацій з позитивної точки зору та їх подальшого конструктивного розв'язання.

Блок «Вміння» містить такі складові:

– *вміння самотійно вчитися* є тими навичками, які дозволяють здійснювати, організовувати та оцінювати власне навчання у відповідності з власними потребами у свій спосіб без спонукання іншими особами;

– *аналітичне та критичне мислення* це навички, що необхідні для здійснення аналізу, оцінки та судження у різний спосіб (напр., за допомогою текстів, аргументів, інтерпретацій,

постановки проблем, подій та досвіду) систематичним та логічним шляхом:

– *вміння слухати та спостерігати* є необхідними для того, щоб розрізнити та розуміти, про що йде мова і як це було сказано, а також помічати та розуміти невербальну поведінку інших людей;

– *емпатія* – набір навичок, необхідних для розуміння та взаємодії з іншими людьми, їхніми міркуваннями, переконаннями, відчуттями та баченням світу з іншої перспективи;

– *гнучкість та вміння адаптуватись* означає навички, необхідні для коригування та регулювання власних відчуттів та поведінки задля ефективних та відповідних дій у нових контекстах та ситуаціях;

– *лінгвістичні, комунікативні вміння та багатомовність* важливі для ефективної комунікації з людьми, що спілкуються рідною та іноземними мовами, а також для спілкування та взаємодії у ролі медіатора між людьми, що спілкуються різними мовами;

– *вміння співпрацювати* – вміння, що необхідні для активної участі разом з іншими у спільній діяльності, для виконання спільних завдань та для спонукання інших до співробітництва задля того, щоб досягнути спільних цілей;

– *вміння вирішувати конфлікти* – навички, необхідні для того, щоб визначати, управляти та вирішувати конфлікти мирним шляхом через ведення конфліктуючих сторін до оптимальних рішень, що є прийнятними для різних сторін конфлікту.

Блок «Знання та критичне розуміння» містить такі складові:

– *знання та критичне розуміння себе* включає критичне усвідомлення власних відчуттів та мотивації з точки зору власних/інших культурних переконань та перспективи бачення світу;

– *знання та критичне розуміння мови та комунікації* включає знання та критичне розуміння відповідних соціальних вербальних та невербальних практик, притаманних для носіїв інших мов, усвідомлення того, що інші люди можуть бути носіями інших стилів спілкування та що кожна інша мова є вираженням певних поглядів та точок зору унікальним шляхом;

– *знання та критичне розуміння світу* включає в себе комплекс знань та критичного розуміння політики, закону, прав людини, культури та культур, релігій, історії, ЗМІ, економік, оточуючого середовища та сталого розвитку.

Важливо зазначити, що термінологічний апарат довідкової рамки базується на низці вихідних положень, що становлять саму концепцію рамки.

Підводячи підсумки щодо аналізу ситуації, яка склалась в системах освіти країн Європи щодо становлення компетентісної парадигми та впровадження компетентісного підходу до формування змісту освіти, слід визначити, що сьогодні він виступає засадничим для більшості країн Європи, підтримується міжнародними організаціями та урядами країн. Компетентісна парадигма має своє відображення на різних рівнях: на законодавчому (закони та акти про освіту); на рівні освітніх програм (наскрізні лінії). Основна роль у розробленні проблем ключових компетентностей належить міжнародним організаціям (РЕ, ОЕСР, ЮНЕСКО та ін.), які узагальнили доробок педагогів з різних країн світу. З'ясовано, що:

– значна робота була проведена для виокремлення та визначення поняття ключових компетентностей, що було пов'язане саме зі зміною освітньої парадигми у країнах Європи та з кінцевим результатом будь-якого освітнього процесу чи набутого досвіду;

– міжнародні організації та освітні кола країн Європи дійшли до висновку, що поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини і від яких залежить особистий та суспільний прогрес;

– найдетальніше класифікацію ключових компетентностей стали розглядати країни-члени ОЕСР – Організації економічного співробітництва та розвитку шляхом широких дискусій серед світової педагогічної громадськості. Запропоновану класифікацію багато країн прийняли як стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя. Концептуальні положення, що стосуються набуття ключових умінь і компетентностей,

увійшли до рекомендацій міжнародної спільноти (Біла книга, яку розробила План дій Євросоюзу та Ради Європи, 2002; План дій з навичок та мобільності Єврокомісії, 2002 та ін.);

– на основі компетентнісної парадигми та компетентнісного підходу сьогодні побудовано освітні стандарти та програми, провозиться оцінювання навчальних досягнень. Серед основних міжнародних порівняльних досліджень, слід виокремити такі, як PISA, TIMSS, PIRLS та ін.;

– Компетентнісна парадигма лежить в основі здійснення освіти для демократичного громадянства, цей напрям є новим баченням впровадження громадянської освіти у країнах-членах Ради Європи, пов'язаним з багатьма чинниками та суспільно-політичними процесами у європейському регіоні.

Освітні системи здійснюють перегляд навчальних підходів до викладання ОДГ відповідно особливостей систем освіти та досвіду впровадження громадянської освіти у школах, спрямованої на формування демократичних та громадянських цінностей учнів.

2. Глобальна компетентність як здатність до взаємопов'язаного мислення й життя (американський досвід)

Оскільки люди стали громадянами взаємопов'язаного світу, то бажаним і доцільним для кожного є розвиток глобальної компетентності як здатності до взаємопов'язаного мислення й життя.

У контексті поставленої проблеми доцільним є вивчення американського досвіду формування глобальної компетентності.

Проект глобальної освіти в Каліфорнії (The California Global Education Project – 1985–2018), є одним з дев'яти науково-дослідницьких проєктів, започаткованих департаментом освіти штату Каліфорнія США. Керівництво проєктом здійснює група вчених з Університету Каліфорнії. Проєкт забезпечує постійний якісний професійний розвиток педагогів, зміст, форми і методи якого розроблені викладачами університетів, учителями-лідерами та вчителями-практиками, для вдосконалення методик

навчання та підвищення досягнень учнів та студентів у галузі глобальної освіти [10].

Місія глобального освітнього проекту: надихати і мотивувати педагогів на розвиток глобальної компетентності та активної громадянської позиції у вихованців дошкільних закладів, учнів шкіл, студентів коледжів як важливих умінь для успішного життя у ХХІ столітті.

Керівними принципами глобальних освітніх ініціатив є: справедливість, рівність, інтегральність, глобальне громадянство, емпатія, креативність, діяльність, допитливість [Теж].

Проект «Global Education» у Каліфорнії надає можливості педагогам, учням студентам, адміністраторам, політикам та партнерам з громад етично діяти для більшого блага в постійно мінливому світі.

У ході реалізації глобального освітнього проекту Каліфорнії (CGEP) було затверджено чотири сфери або компоненти глобальної компетентності, що були визначені у 2011 році зарубіжними науковцями Центру Глобальної освіти при Азійському Товаристві (провідна освітня організація, діяльність якої сприяє взаєморозумінню та зміцненню партнерських відносин між народами Азії та Сполучених Штатів у глобальному контексті) [34].

Глобальна компетентність поєднує наступні *здатності*:

- Досліджувати світ за межами найближчого довкілля, окреслюючи значні проблеми і здійснюючи добре сплановані та відповідні віку дослідження.
- Розпізнавати перспективи, чужі та власні, осмислювати та оприлюднювати такі перспективи вдумливо та з повагою.
- Ефективно обмінюватися ідеями з різними аудиторіями, долаючи географічні, лінгвістичні, ідеологічні та культурні бар'єри.
- Здійснювати дії для поліпшення умов життя, розглядаючи себе як активних діячів світової реальності [25].

Для більш глибокого розуміння глобальної компетентності охарактеризуємо компонентну структуру кожної з перелічених здатностей глобальної компетентності.

Перша здатність – досліджувати світ – поєднує такі уміння:

- ставити питання, щоб краще зрозуміти сутність проблеми та перспективи її розвитку;
- визначати та оцінювати сформульовані припущення та судження;
- визнавати цінність кожної людини в глобальній спільноті;
- досліджувати світ з цікавістю [25].

Друга здатність – окреслювати перспективи – ідентифікується такими складовими:

- відкритість для нового досвіду;
- виявлення особистих поглядів та потенційних можливостей їх впливів на інших;
- дослідження можливостей впливів інших точок зору;
- враховування різноманітних думок;
- аналіз культурних ваємозв'язків та контекстів;
- уміння спілкуватися з іншими [26].

Третя здатність – ефективно обмінюватися ідеями з різними аудиторіями, долаючи географічні, лінгвістичні, ідеологічні та культурні бар'єри – інтегрує важливі комунікативні уміння:

- активно слухати інших;
- аналізувати комунікати співрозмовників та належним чином з ними спілкуватися;
- обмінюватися ідеями та контекстами з різними співрозмовниками;
- відчувати і реагувати на громадські потреби [Теж].

Четверта здатність – здійснювати дії для поліпшення умов життя, розглядаючи себе як активних діячів світової реальності – виразнюється в таких складових:

- планування дій на основі фактів та цінностей;
- оцінювання варіантів реалізації та потенційних впливів запланованих заходів;
- застосування креативного мислення для вирішення проблем:
- використання наявних ресурсів та партнерських зв'язків;

- наполегливе намагання реалізувати заплановане;
- діяти індивідуально та колаборативно;
- діяти з повагою до особистої гідності, особливостей та прав людини;
- сприяти позитивним змінам у довкіллі [26].

Рекомендації щодо розвитку глобальної освіти були сформульовані в результаті обговорень, дискусій та обміну ідей між учасниками Саміту. Рекомендації поєднують три секції: «політика та лідерство»; «освіта, навчання та школи»; «спільноти та бізнес»; і відображають результати спільних наукових досліджень, вичерпних розмов, різноманітних прогнозів та досвід, а також реалії глобальної освіти в Каліфорнії [19].

З огляду на їх інноваційність, розглянемо зміст рекомендацій, що мають науково-практичний інтерес у контексті нашого дослідження. Рекомендації розроблено, перш за все, для діячів та лідерів освітньої політики і увиразнюється у таких положеннях:

Надати формуванню глобальної компетентності в учнів пріоритетного значення.

- Розширити можливості для всіх учнів здобувати глобальну освіту та вивчати іноземні мови в початковій і середній школах.
- Збільшити кількість учнів, які отримують Державну відзнаку білінгвізму.
- Розробити способи офіційного оцінювання рівня сформованості в учнів глобальної компетентності.
- Інтегрувати глобальну компетентність до існуючих стандартів та рамок.
- Створити в мережі групу для взаємодії всіх зацікавлених сторін і забезпечення представлення, поширення та підтримки ефективних глобальних освітніх програм [Теж].

Забезпечити професійний розвиток учителів в сфері глобальної освіти в Каліфорнії.

- Інтегрувати досвід глобальної освіти у навчальні програми для вчителів та адміністраторів.
- Створити сертифікат з глобальної освіти для визнання майстерності педагогів.

- Надавати перевагу підготовці та підтримці багатомовних учителів не лише для реалізації мовних курсів та білінгвальних програм, а й для проведення інших дисциплін на іноземних мовах.

- Забезпечити підтримку фінансову чи інституційну, та покращити процедуру відбору кращих педагогів від дошкілля до випускного класу (К–12) для участі в міжнародних наукових дослідженнях і професійних навчальних програмах з глобальної освіти.

- Розробити стандарти, стимули та множинні шляхи для реалізації в дошкіллі та в школах глобальних освітніх програм.

- Створити загальнодержавну групу вчителів-лідерів у сфері глобальної освіти для стимулювання розвитку місцевих, регіональних та загальнодержавних професійних навчальних програм [19].

Розробити стратегії поширення та впровадження глобальних освітніх програм.

Здійснювати стратегічну підтримку розвитку англійської мови та вивченню мов народів світу як ключового компоненту глобальної освіти та демонструвати значення багатомовного (мультикультурного) знання для всіх учнів.

Пояснювати сім'ям важливість глобальної грамотності, білінгвізму та мультилінгвізму для залучення родин до навчальних програм, планів та інших загальноосвітніх зусиль.

Для педагогів формального і неформального навчання було розроблено рекомендації спрямовані на формування глобальної компетентності в учнів, які відвідують школи ХХІ-го століття та локальні освітні інституції.

Ці рекомендації поєднують такі положення:

Розробити визначальні принципи впровадження глобальної освіти у всі сфери навчального змісту, програм, різних освітніх рівнів та ідентифікаційних програм для педагогів та освітніх управлінців.

- Визначити, на основі аналізу існуючих освітніх стандартів, можливості для глобального навчання.

- Розробити модель навчання та методичні рекомендації для розвитку глобальної компетентності в ході неперервного навчання.

- Наголошувати на культурній актуальності та досконалості навчання як основного елементу шкіл, громад та світу.

- Встановити узгодження та зв'язки між глобальною освітою, екологічною грамотністю та громадянською освітою.

- Надавати можливість вчителям наслідувати та вчитися у зразкових глобальних педагогів, а також ділових та громадських партнерів.

- Координувати К–12 професійні можливості навчання з університетськими вченими, учасниками науково-дослідницьких проєктів, працівниками окружних управлінь освіти, та інших державних або місцевих організацій, які присвятили свою діяльність глобальній освіті.

- Вносити глобальну компетентність у цілісний спектр освітніх програм, включаючи програми підготовки вчителів, методичні рекомендації та програми професійних навчальних спільнот [19].

Збільшити пропозиції та кількість учасників програм «мови світу» та програм подвійного занурення, які спрямовані на розвиток глобальної компетентності і забезпечують вивчення принаймні двох мов вихованцями та учнями дитячих садків, шкіл, коледжів.

- Впроваджувати навички міжособистісної комунікації на основі світових мов та програм подвійного занурення для забезпечення практичного та академічного розвитку мови.

- Поєднувати зміст мовної освіти з академічним змістом.

- Сформулювати та скористатися можливостями утворення міцних взаємозв'язків між мовною та глобальною компетентностями в ході вивчення курсу « мови світу» та під час вивчення інших дисциплін.

- Реалізовувати навчання, що ґрунтується на проєктах та використанні технологій, щоб залучити студентів до створення й удосконалення глобальних концепцій, категорій та умінь.

- Співпрацювати з працівниками Каліфорнійських науково-дослідницьких проєктів («California Subject Matter»), обласними управліннями освіти та коледжами й університетами, щоб актуалізувати глобальну тематику (наприклад, економіку, суспільствознавство, культура і політика) у курсах і програмах з вивчення мов народів світу [19].

На основі вивчення зарубіжного досвіду було сформульовано визначення поняття **глобальна компетентність**:

Глобальна компетентність виявляється у здатності особи **добре відчувати і знати власну особистість, позитивно ставитися до людей у інших частинах світу, і в цілому до планети Земля, розуміти та визначати системні причини зв'язків, які формують навколишній світ.**

Вважаємо за доцільне наголосити на взаємопов'язаний характер процесів формування глобальної, мовної, екологічної та цифрової компетентностей.

3. Цифрове громадянство на основі поєднання цифрової і громадянської компетентностей

Цифрова компетентність сьогодні визначена як одна з ключових для навчання впродовж життя та відображена у останніх стратегічних документах міжнародних організацій та європейських освітніх стандартах. Головну роль у формуванні цифрової компетентності учнів відіграє вчитель. Тому перед вчителем стоїть важливе завдання – підготувати учнів не лише до викликів та життя у фізичному світі, але й до життя та використання **цифрового простору**.

Одним з головних викликів, що сьогодні постає перед освітою, є недостатня обізнаність педагогів про важливість розвитку компетентності молоді з цифрового громадянства, що зростає в сучасному цифровому суспільстві та світі й обмеженої кількості доступних педагогічних ресурсів, що мають бути спрямовані на такий розвиток, а також недостатня підготовленість вчителя до використання цифрових засобів у професійній діяльності. Особливо актуальним сьогодні є **цифрове громадянство**, яке стало життєвою реалією для сучасної людини у цифровому просторі і яке відкриває перед нею

можливості здійснювати пошук інформації, працевлаштовуватись та працювати, спілкуватись та активно брати участь у житті громади та суспільства загалом. Готовність вчителя до використання цифрових засобів, його вміння здійснювати цифрове громадянство та підтримувати у цьому своїх учнів є важливим індикатором якісної та сучасної освіти, гарантією захищеності та обізнаності перед викликами цифрового суспільства та сучасних технологій, запорукою успішного спілкування, навчання та громадського життя.

Цифрове громадянство, як поняття, широко застосовується сьогодні європейською та світовою спільнотою для визначення того, як виявляють свою ідентичність громадяни, користуючись навичками та компетентностями з використання ІКТ. Вже досить значний період часу дослідники оперують різними поняттями для визначення здатності людини використовувати інформаційно-комунікаційні технології у житті та роботі – інформаційно-комунікаційна компетентність, цифрова компетентність, цифрова грамотність та ін.

Міжнародні освітні кола традиційно тлумачать поняття «цифрова грамотність» як уміння людини орієнтуватися в цифровому середовищі. **Цифрову компетентність** вбачають у свідомому та критичному використанні технологій цифрового суспільства (англ., *Information Society Technology (IST)*) для роботи, проведення вільного часу та спілкування [20]. Формування грамотності в застосуванні цифрових технологій є пріоритетним завданням освіти XXI століття. Вплив ІКТ на всі сфери життя та діяльності людини є невід'ємною характеристикою сучасного інформаційного суспільства та повсякденного життя людини. Особливо важливою виступає роль вчителя у трансформації освіти, використанні цифрових засобів у професійній діяльності та для власного розвитку.

Сьогодні у країнах Європейського Союзу цифрова компетентність вчителя набуває особливого значення та виступає важливим рушієм фахового зростання у професійній діяльності. В останні роки європейська наукова та освітянська спільнота здійснила значну роботу зі створення потенціалу для цифрової трансформації освіти та навчання, зокрема, у сфері вимог до навичок й компетентностей громадян. Загалом робота була

спрямована на розробку рамок цифрової компетентності для громадян (англ., *DigComp*), педагогів (англ., *DigCompEdu*), освітніх організацій (англ., *DigCompOrg*), споживачів (англ., *DigCompConsumers*). Європейські організації та інституції, включаючи Європейський дослідницький центр (*JRS*), оголосили стратегію виконання й підтримки низки досліджень та ініціатив під назвою «Навчання і навички в цифрову еру» (англ., *Learning and Skills for the Digital Era*), що були спрямовані на вивчення впливу ІКТ на процес навчання та викладання, а також на виокремлення низки показників (дескрипторів), що можуть слугувати орієнтиром для моніторингу та оцінювання цифрових навичок та компетентностей сучасної людини [2]. Зазначені дослідження ставили також на меті створення інструментів для різних категорій спеціалістів для опанування навичками використання ІКТ у навчанні та професійній діяльності, враховуючи світовий та європейський досвід та надання рекомендацій.

У 2016 р. Європейська комісія запровадила Рамку цифрової компетентності для громадян (скорочена назва – англ., *DigComp2.0: Digital Competence Framework for Citizens*) [15], а у 2017 р. її було оновлено та представлено під назвою «Рамка цифрової компетентності для громадян: вісім рівнів майстерності з прикладами використання» (англ., *DigComp2.1: Digital Competence Framework for Citizens*) у Брюсселі (Бельгія). Представлена рамка стала орієнтиром для більшості європейських систем освіти, які створюють стандарти та навчальні програми для закладів освіти всіх рівнів. Особливо слід підкреслити її відповідність стратегічним вказівкам, що проголошує європейська освітня спільнота у оновленій Рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018 р.), де цифрова компетентність визначається ключовою та наскрізною. У рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради *цифрова компетентність визначається як впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, на роботі та участі в суспільстві та взаємодії з ними. Вона включає інформаційну грамотність, спілкування та співпрацю, медіаграмотність, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпеку (включаючи цифрове*

благополуччя та компетентності, пов'язані з кібербезпекою), питання інтелектуальної власності, вирішення проблем та критичне мислення. Складовими цифрової компетентності є знання, вміння та ставлення.

Зі *знаннями* у даному визначені пов'язано те, що людина повинна розуміти, як цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації та бути обізнаним про їх можливості, обмеження, наслідки та ризики. Також людина має розуміти загальні принципи, механізми та логіку, що лежать в основі цифрових технологій, і знати основні функції та використання різних пристроїв, програмного забезпечення та мереж. Люди повинні критично підходити до обґрунтованості, достовірності та впливу інформації та даних, що надаються цифровими засобами, та бути обізнаними з правовими та етичними принципами, пов'язаними із взаємодією з цифровими технологіями.

До *навичок* відноситься можливість використовувати цифрові технології для підтримки свого активного громадянства та соціального залучення, співпраці з іншими та творчості для досягнення особистих, соціальних та комерційних цілей. *Навички* включають можливість використовувати, отримувати доступ, фільтрувати, оцінювати, створювати, програмувати та ділитися цифровим контентом. Люди повинні мати можливість керувати та захищати інформацію, контент та цифрові персональні дані, а також розпізнавати та ефективно взаємодіяти з програмним забезпеченням, пристроями, штучним інтелектом або роботами.

Зі *ставленнями* пов'язують взаємодію з цифровими технологіями та контентом, що вимагає рефлексивного та критичного, але при цьому зацікавленого, відкритого та перспективного ставлення до еволюції технологій. *Ставлення* також пов'язані з етичними, безпечними та відповідальними підходами до використання цифрових інструментів [35].

Питання цифрових навичок, цифрової компетентності, цифрового громадянства є предметом уваги низки міжнародних організацій. Серед них – Всесвітній економічний форум, започаткований у 1971 р., що є міжнародною організацією державно-приватного співробітництва як некомерційний фонд.

Форум залучає передових політичних, ділових та інших лідерів суспільства для формування глобальних, регіональних та галузевих програм. Зокрема, форум підтримує зусилля багатьох організацій державного та приватного сектору, міжнародних організацій, академічних установ у розбудові економік країн, що здійснюють сучасні реформи. Починаючи з 2016 р. Всесвітній економічний форум зосереджує свою увагу на цифровій компетентності та відповідних навичках громадян та підтримці стратегій навчання в умовах цифрового суспільства. Згідно Індексу цифрової економіки та суспільства 2019 (DESI), усі країни ЄС покращили свої цифрові показники, а такі країни, як Фінляндія, Швеція, Нідерланди та Данія набрали найвищі рейтинги в DESI 2019 і є одними з світових лідерів у галузі цифровізації та сьогодні є найбільш розвиненими у сфері використання ІКТ їхніми громадянами. За цими країнами йдуть Об'єднане Королівство, Люксембург, Ірландія, Естонія та Бельгія [1]. І, хоча рівень розвитку ІКТ у цих країнах дозволяє громадянам користуватись цифровими засобами та розвивати свою компетентність, слід визначити, що згідно вищезазначеного звіту 43% європейських громадян все ще не мають навіть базових цифрових навичок, хоча 81% європейців звертаються до онлайн ресурсів щонайменше 2 рази на тиждень. Слід також зазначити, що найбільша кількість користувачів Інтернету – це молодь (97% у віці 16-24 років) та ті особи, які мають високий рівень формальної освіти (97%).

Привернення уваги до цифрового перетворення світу та впливу на суспільство призвело до виокремлення нових понять у контексті тлумачення цифрової компетентності та цифрового громадянства людини. Так, наприклад, Всесвітній економічний форум запропонував використовувати поняття «цифровий інтелект» (англ., *digital intelligence (DQ)*), що використовується для вимірювання загального та емоційного інтелекту та компетентності особи як індивідуальної здатності керувати цифровими медіа засобами [3]. Тобто, за аналогією з IQ (англ., *IQ –intelligence quotient*), що є кількісною оцінкою рівня інтелекту розумового розвитку відносно рівня середньостатистичної людини, або EQ, які використовують для вимірювання загального і емоційного інтелекту, здібності до digitalmedia

(англ.) – це вміння, яке можна також виміряти. DQ, або цифровий інтелект, розглядають у трьох наступних вимірах/рівнях:

– рівень 1 – цифрове громадянство - можливість використання цифрових технологій і засобів масової інформації безпечним, відповідальним і ефективним способом;

– рівень 2 – цифрова творчість – можливість стати частиною цифрової екосистеми за допомогою спільного створення нового контенту, а також можливість втілювати ідеї в реальність за допомогою цифрових інструментів;

- рівень 3 – цифрове підприємництво – використання *digital media* та цифрових технологій для вирішення глобальних проблем або створення нових можливостей.

Всесвітній економічний форум велику увагу приділяє саме цифровому інтелекту вчителя та учнів, та виділяє 8 основних навичок, які людині необхідно мати в цифрову еру (рис. 2) [35].

Цифрова ідентичність громадянина: вміння вибудувати здорову і цілісну особистість онлайн і офлайн, а також керувати нею.

1. Керування екранним часом: самоконтроль і вміння управляти проведеним перед екраном часом, багатозадачністю і своєю участю в онлайн-іграх і соціальних медіа.

2. Управління інтернет-цькуванням: здатність розпізнати його і мудро вийти з таких ситуацій.

3. Управління кібербезпекою: здатність захистити свої дані, створивши надійні паролі, і здатність впоратися з різними кібератаками.

4. Управління конфіденційністю: вміння обачно поводитися з будь-якою особистою інформацією, якою людина ділиться в інтернеті, щоб захистити свою і чужу приватність.

5. Критичне мислення: вміння відрізнити правдиву інформацію від неправдивої, хороший контент від шкідливого, а також розпізнавати надійні та сумнівні онлайн-контакти.

6. Цифрова активність/сліди: вміння розуміти природу цифрової активності /слідів та їх наслідки в реальному житті, а також відповідно ними керувати.

7. Цифрова емпатія: здатність проявляти емпатію щодо власних і чужих потреб й почуттів онлайн.

Привернення уваги до цифрового інтелекту сучасної людини, вчителя зокрема, пояснюється тим фактом, що для основного покоління сучасних вчителів ІКТ та цифрові медіа були не досить розвиненими сферами у професійній діяльності. Натомість сьогодні ці питання є важливими та обов'язковими для досягнення успіху у всіх питаннях життєдіяльності людини. Саме сьогодні цифрові навички та цифрова компетентність стали невід'ємною частиною комплексної системи освіти. Цифрова компетентність увійшла як ключова до основних стратегічних рекомендацій та стандартів розвинених країн світу, стала предметом уваги освітніх політик багатьох країн.



Рис. 2. Цифрове громадянство: складові. Всесвітній економічний форум [35].

Рада Європи, як міжнародна організація з підтримки прав людини та громадянина, підтримує розвиток освіти з цифрового громадянства. Вона полягає у підтримці дітей та молоді в безпечній, ефективній, критичній та відповідальній участі у світі, наповненому соціальними медіа та цифровими технологіями, а також підготовкою для цього вчителів, і є пріоритетом для освітан у всьому світі. Цей напрям охоплює великий спектр компетентностей, характеристик та поведінки, що полягають у можливості використовувати переваги та можливості, які надає

мережа інтернет, водночас формуючи стійкість до потенційної шкоди.

Рада Європи визначає *цифрове громадянство* як здатність позитивно, критично та грамотно брати участь у цифровому середовищі, спираючись на навички ефективного спілкування та творення, практикувати форми соціальної участі, які поважають права та гідність людини завдяки відповідальному використанню технологій [20; 21]. Розроблені Радою Європи «Компетентності для культури демократії» (Рада Європи, 2016) є відправною точкою до здійснення цифрового громадянства [20]. При цьому підхід Ради Європи враховує те, що автоматично неможливо отримати компетентності, які громадяни повинні сформувати самостійно: їх можливо досягти лише тоді, коли вони бажають ефективно брати участь у демократичних процесах, натомість їм потрібно навчатися та практикувати. При цьому освіта, відіграє важливу роль у підготовці людини до життя як активних громадян через формування необхідних навичок та компетентностей.

У 2016 році Керівний комітет з питань освітньої політики Ради Європи створив експертну групу з питань цифрової громадянської освіти, до складу якої увійшли представники різних країн для виокремлення завдань та створення стратегії освіти цифрового громадянства. *Освіта з цифрового громадянства* – це розширення можливостей молоді через освіту або набуття компетентностей для навчання та активної участі в цифровому суспільстві. Це – знання, вміння та розуміння, необхідні користувачам для здійснення та відстоювання своїх демократичних прав та обов'язків в інтернеті, а також для просування та захисту прав людини, демократії та верховенства права в кіберпросторі.

У результаті тривалих досліджень та обговорень дослідники дійшли висновку, що цифрове громадянство включає три ключові елементи: *цифрова взаємодія, цифрова відповідальність та цифрова участь*, що супроводжуються критичним аналізом та грамотним використанням цифрових технологій та лежать в основі концепції громадянства, заснованої на повазі до прав людини та демократичної культури. Отже, визначення, що надали експерти Ради Європи, наступне: *цифрове громадянство*

свідчить про грамотне та позитивне залучення до цифрових технологій та баз даних (створення, публікування, опрацювання, обмін, пошук, гра, спілкування та навчання); активну та відповідальну участь (цінності, навички, ставлення, знання та критичне розуміння) у громадах (місцевому, національному, глобальному) на всіх рівнях (політичному, економічному, соціальному, культурному та міжкультурному); залучення до процесу навчання протягом життя (у формальних, неофіційних, неформальних умовах) та постійному відстоюванні людської гідності та прав людини [14].

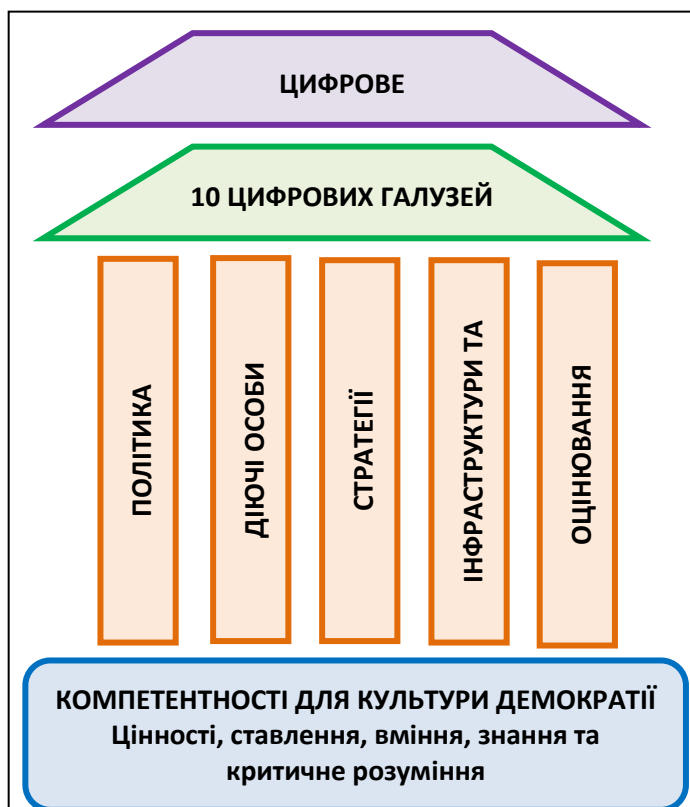


Рис.3. Концептуальна модель освіти з цифрового громадянства та основні сфери її застосування (Рада Європи)

На рис.3 подано бачення Концептуальної моделі цифрового громадянства Ради Європи. В основі цієї моделі лежать 20 компетентностей для культури демократії, які були описані у концептуальних підходах та представлені Радою Європи у вигляді чотирьох ключових галузей: цінності, ставлення, вміння, знання та критичне розуміння [14].

Елементи, зображені у вигляді колон, представляють основні чинники, які підтримують цифрове громадянство та водночас висвітлюють суб'єкти цифрового громадянства. Важливе місце серед них займає елемент «діючі особи» або «актори», що охоплюють групи, починаючи від вчителів та тих, хто навчається, до розробників змісту освіти та освітньої політики. Ядром цієї моделі є елемент ефективні «стратегії», які дозволяють тим, хто навчається, розвивати свій потенціал активних громадян сучасної та майбутньої демократії й разом з «ресурсами та інфраструктурою» відіграють головну роль у досягненні успіху. З огляду на освітній контекст даної моделі, діючими особами є, перш за все, вчителі, керівники навчальних закладів, освітні експерти, що створюють та впроваджують навчальні програми та інтегрують цифрове громадянство як освітній напрям.

Важливим питанням для вчителів є доцільне та ефективне використання онлайн засобів та створення цифрового навчального середовища для учнів з питань цифрової громадянської освіти та цифрового громадянства.

Вчені започаткували дискурс, що поєднує цілу низку пов'язаних понять: «глобальне громадянство» (Parker&Frailon, 2016; ЮНЕСКО, 2015), «глобальна компетентність» (OECD, 2016), «цифрова компетентність» (Ferrari, 2013; Vuorikari, Punie, Carretero, Vanden 2016), «цифрова грамотність» (Канадський центр цифрової та медіаграмотності, 2016) та «медіа та інформаційна грамотність» (Frau-Meigs, Hibbard, 2016; ЮНЕСКО, 2013).

4. Цифрові технології як засіб підтримки і розвитку глобального громадянства

Світ нашого професійного й особистого життя є взаємопов'язаним. Значну роль в утворенні різноманітних взаємозв'язків відіграють цифрові технології, що зближують, зв'язують нас вражаючими способами.

Мережний світ представляє новий набір завдань щодо формування особистості. Однією з причин цього є те, що глобальна взаємозалежність та цифрова веб-мережа призводять до отримання можливостей пізнати величезну кількість ідей, спілкуватися з багатьма людьми, оглядати безліч образних зображень. У мережному світі здатність до культивування здорового відчуття власного я стає дедалі слабшою, ніж будь-коли.

Діти потребують педагогічної допомоги й підтримки, тому їх потрібно навчити наступному:

- використовувати цифрові технології таким чином, щоб сприяти розвитку змістовного й повноцінного відчуття власної ідентичності;

- застосовувати нові інформаційні носії для посилення в учнів відчуття неповторності й унікальності власного я, одночасно підтримуючи гідність і цінність глобальних відмінностей та різноманіття.

У цьому контексті особливий інтерес має посібник «Цифрові ігри для глобальних громадян», автором якого є Джордан Шапіро (Jordan Shapiro), доктор філософії, всесвітньо відомий учений в галузі глобальної філософії й освіти, викладач Темпльського Університету (Державний університет у Філадельфії, Пенсильванія), автор колонки про глобальну освіту й цифрові ігри журналу «Форбс» («Forbes») упродовж 2012–2017 років [28]

У посібнику «Цифрові ігри для глобальних громадян» характеризуються можливості використання цифрових веб-сайтів, ігор та інструментів для того, щоб допомогти учням краще усвідомлювати себе і довкілля; вивчати та досліджувати історію, а також складні, системні причини сучасних проблем,

починаючи від економічної нерівності до глобального конфлікту, культурного різноманіття та інклюзивності; використовувати цифрові ігри для дослідження реального світу.

Для реалізації визначених завдань сприяє стратегія «Подорожі взаємопов'язаним світом». Автор наголошує, що сучасні діти, коли виростуть, швидше за все, зустрінуться з багатьма адаптаційними викликами: вони будуть змінювати різні види робіт, залучатися до професійних контактів з різних мереж, і їм доведеться зіткнутися зі швидкозмінним набором пропозицій, виборів, і невизначеностей. Для розвитку у них відчуття стабільності, надзвичайно важливо, щоб вчителі, батьки та опікуни допомагали дітям нарощувати свої можливості щодо дослідження власного стану здоров'я, рефлексії та відновлення самого себе, тобто їм потрібно вивчити, дослідити самих себе [29].

Дж. Шапіро на основі аналізу наукових праць визначає самопізнання як «навмисну внутрішню чи зовнішню дію, пошук та обробку інформації щодо себе». Він рекомендує педагогам трактувати навчальний процес як «виявлення, надання можливостей та створення умов для самопізнання учнів» [29, с. 6–7].

Для реалізації такого підходу автор вважає за доцільне використання цифрових ресурсів Google Cardboard DiscoveryVR для здійснення віртуальних подорожей, не залишаючи знайомих стін класної кімнати, чи затишку власного будинку. Звичайно, віртуальна подорож не еквівалентна реальній поїздки до незнайомих місць. Але для самопізнання й розвитку глобальної компетентності застосування цифрових технологій надає значні навчальні переваги щодо можливостей вибудувати свою поведінку, усвідомити себе у незнайомому місці, у новому контексті. Подорож віртуальним або фізичним світом, є особливою, тому що дозволяє дітям навчитися орієнтуватися у незнайомому просторі. Для ефективності віртуальних подорожей учителі або наставники можуть використовувати дискусії. Іншими словами, доцільно не просити дітей просто описати те, що вони бачили, а радше пояснити, як відкриті під час віртуальної подорожі нові речі пов'язані з їхнім відчуттям ідентичності [29, с. 10–15].

Для вдалої дискусії доцільно поставити такі питання: що вони відчувають стосовно місць, де вони були?; чи нові враження

нагадують їм ті, які вони відчували у тих місцях, де були раніше? Чи є там друзі або члени сім'ї, яких вони б хотіли взяти з собою у реальному житті? Як би ти розмовляв з людьми, якби потрапив у фізичні реалії відвіданого віртуального світу? Чи місця, які ви відвідали нагадують вам місця, де ви постійно проводите багато часу [29, с.12].

Цифрові наративи сприяють розвитку самопізнання, створюють мови для розуміння того, що академічні знання, цифрові технології – це пізнавальні інструменти, які дозволяють продуктивно виражати свою ідентичність. Існує велика кількість цифрових платформ, які дозволяють учням практикувати створення цифрових унікальних наративів.

Американські освітяни вважають популярним застосування платформи «Scratch». Зазвичай цю платформу застосовують для оволодіння азами інформатики, формування умінь створювати цифрові анімації та програмувати відеоігри У контексті формування глобального громадянства, «Scratch» створює умови для навчання дітей використовувати алгоритмічне мислення для самовираження.

Дж. Шапіро наголошує, що цифрові ігри завжди повинні стимулювати дітей до сприйняття технологій взаємопов'язаного світу як інструментів, якими вони можуть управляти, а не жорсткі системи, що обмежують форму їх комунікацій. Діти повинні усвідомити, що комп'ютер – це інструмент творчого самовираження, можливість сформулювати розповідь про себе. Для цього можна застосувати цифровий інструмент, як Microsoft Remix3D, який дозволяє дітям стати цифровими художниками: починаючи з простих шаблонів, вони перетягують, опускають, розтягують, обертають, збільшують і стискають об'єкти в трьох вимірному просторі. Учні можуть маніпулювати об'єктами та виражати свою творчу чуттєвість насправді магічними способами, які раніше були доступні лише інженерам, які запрограмували спеціальні ефекти і випускали анімаційні фільми [29].

Використання цифрових технологій сприяє формуванню умінь розпізнавання системних взаємопов'язаних подій. Науковці зафіксували, що люди часто ледве помічають речі поза безпосередньої близькості. Люди не розуміють, наскільки їх дії впливають на людей з іншого боку земної кулі або навіть на іншій

частині міста. Крім того, вони ледве визнають, що далекі події мають наслідки для їх повсякденного життя.

Сучасний світ є взаємопов'язаним і взаємозалежним, тому важливо підготувати дітей до життя в ньому, реалізуючи освітні симуляційні моделі, що відображають характер взаємовідносин, причини і наслідки подій, явищ, специфіку їх взаємовпливів та можливості усвідомленого буття, мудрої поведінки людини у визначених детермінантах. Учні мають навчитися співпрацювати, піклуватися про колективний успіх, адекватно оцінювати результати спільної роботи. До їх цінностей мають належати рівність, інклюзивність, ідентичність, толерантність та глобальне громадянство. Сучасні учні потребують креативного, дослідницько-пошукового ігрового навчання. Освітні потреби сучасних учнів активують креативну, дослідницьку та ігрову діяльність в навчальній реальності, яка нівелює геополітичні кордони, різні соціально-економічні рівні, поділ на традиційні дисципліни, і встановлює спільні правила для всіх учасників пізнавального дійства. Саме таку навчальну реальність створюють цифрові ігри. Коли учні грають в он-лайн ігри, вони розвивають можливості досягнути технологічне світобачення, оволодівають уміннями працювати і експериментувати з цифровими інструментами. Вони навчаються ефективно мислити у віртуальних середовищах і реагують на тонкі соціальні сигнали та нюанси поведінки людей, формують уміння жити у глобальному соціумі [29, с. 13–14].

Результативність навчання оцінюється тим, як учні вміють застосовувати набуті академічні знання в життєвих реаліях. Контекстом сучасного життя є цифрові технології, за допомогою яких формується спосіб людського буття.

На наше переконання, справедливою є думка тих науковців, які вважають, що найкращий спосіб навчати учнів – це використання цифрових ігор [28]. Учені довели переваги використання ігор: забезпечення постійного розвитку, стимулювання пізнавальних інтересів; постійне оцінювання зробленого гравцем вибору та надання негайного зворотнього зв'язку, що дозволяє учням повторювати ігрові дії без страху невдачі; формування мета-когнітивних умінь; навчання набувати новий досвід; оволодіння навичками, які мають більш широке

застосування; навчання шляхом засвоєння практичного досвіду, тобто навчання через виконання дій.

Використання цифрових технологій дозволяє залучити учнів до розуміння глобальних проблем. Так, близько 3,811 мільярда людей, або 51% населення Землі, підключені до Інтернету. Більше половини користувачів отримують доступ через мобільні пристрої. Завдяки цифровим технологіям, що є продуктом творчої діяльності інженерів, використовуються бездротові зв'язки і GPS-підключення. Фактично 99 відсотків міжнародних даних передаються підводними кабелями [29, с. 27].

Яскравим прикладом впливу технологій на якість людського життя в сучасну інформаційну епоху засвідчили опубліковані у 2015 році у США дані про важливе значення смартфонів у долі біженців. У газеті Нью-Йорк Таймс стверджувалося, що смартфони, як їжа та притулок, є незамінними інструментами виживання для біженців «У цій сучасній міграції карти смартфонів, додатки глобального позиціонування, соціальні медіа та WhatsApp стали важливими інструментами», - написав журналіст Метью Брунассер. Важко перебільшити вплив смартфонів на глобальну міграцію [29, с. 32–33].

Діти, чиє життя в основному є стабільним, і які мають доступ до пристроїв, незалежно від того, чиї вони (їхніх батьків чи їхні власні), вже відчують життєву важливість і значущість інформаційно-комунікаційних технологій. Проте їм потрібно уявити, наскільки важливішими гаджети мають здаватися людям, які були змушені тікати з власних домівок.

Для усвідомлення учнями важливості застосування технологій доцільно спочатку розповісти історії про емігрантів початку ХХ століття, які приїжджали до американських міст, попередньо бачивши їх тільки на листівках. Люди колись носили кишенькові словники і намагалися вчитися нової мови ситуативно на льоту. Багато людей розлучалися з залишеними на їх вітчизні особами назавжди. Але цей досвід повністю трансформувався за допомогою портативних підключених до мережі пристроїв, які можуть перекладати, реалізувати різні форми спілкування та орієнтувати людей у небезпечних для них нових ситуаціях. Зі смартфона люди, які переміщувалися, можуть зв'язатися з близькими, пересуватися у невідомих для них місцях

і напрямах, рухатися та шукати відповіді на питання, що виникають у незнайомих місцях. Крім того, цифрові засоби масової інформації допомогли висвітлити досвід біженців для інших людей. Таким чином, використовуючи цифрові технології, можна залучити учнів до розуміння деяких з найбільш складних геополітичних, економічних та екологічних проблеми, які формують сучасний світ [29, с. 22–24].

Розвитку глобальної компетентності учнів сприяють цифрові наративи -історії, що розповідаються за допомогою цифрових технологій. До різних видів цифрових наративів належать: цифрові документальні фільми, цифрові оповіді, цифрові есе, електронні мемуари, інтерактивні розповіді і т. д.. Але в цілому цифрові наративи співвідносяться з ідеєю поєднання мистецтва розповідати історії з різноманітним мультимедіа, включаючи графіку, аудіо, відео і вебпублікації [9].

Тематика цифрових наративів охоплює діапазон від особистих історій, казок до опису історичних подій, від дослідження життя у власній громаді до пошуку життя в різних куточках всесвіту і буквально всього, що є в докільлі. Встановлено, що учні, які беруть участь у створенні цифрових історій можуть вдосконалювати когнітивні й комунікативні навички, навчаючись організовувати ідеї, ставити питання, висловлювати думки й будувати наративи. Розміщуючи цифрові наративи в Інтернеті, учні мають можливість обмінюватися своїми роботами з однокласниками та ровесниками з усього світу, набувають цінного досвіду критичного аналізу власних робіт та праць інших учнів, що сприяє розвитку емоційного інтелекту та стимулює соціальну взаємодію та розвиток глобальної компетентності.

Глобально компетентні особи добре відчують і знають власну особистість, а також визнають інших, цінують різноманітність, розуміють та визначають системні причини, мислять образно про зв'язки, які формують навколишній світ. Крім того, вони знають, що бути глобальним громадянином означає не тільки добре ставлення до людей у інших частинах світу, але і позитивне відношення до планети Земля, в цілому.

Застосовування цифрових технологій у різних формах і видах навчальної діяльності учнів різних вікових груп має бути

спрямовано на надання навчально-виховному процесу пізнавально-творчих характеристик, а також забезпечення, відкритості, гнучкості, демократизації, диференціації, індивідуалізації, комфортності, що створює ареал привабливості для освітнього розвитку громадян глобального суспільства.

5. Ноосферна компетентність

На основі вивчення базисних положень про ноосферу, сформульованих В. І. Вернадським [4; 5; 6], а також дослідження зарубіжного досвіду визначення ключових компетентностей XXI століття, було сформульовано поняття ноосферної компетентності.

Ноосферно компетентна людина розуміє сутність взаємозв'язків між окремою людською особистістю й біосферою, соціумом та Космосом, уміє спрямовувати власні думки, емоції і почуття у позитивне русло і здатна діяти для збереження і розвитку життя у нескінченному різноманітті його виявлення.

Ноосферна компетентність – це здатність до гармонійного й щасливого життя, що *грунтується на визнанні цінності:*

кожної людської особистості;

людської спільноти вцілому, що є взаємопов'язаною сукупністю живих організмів;

життя у різноманітті його виявлення на Землі і у Всесвіті ;

та виявляється в уміннях:

• саморегуляції (спрямовувати власні думки, емоції і почуття у позитивне русло) і самостійного навчання;

• критичного мислення;

• комунікації та багатомовності;

• співпраці та вирішення конфліктів мирним шляхом;

• творчо діяти для розвитку існуючих і створення нових реальностей.

Ноосферно компетентні вчителі – це високо духовні особистості, які здатні своєю діяльністю сприяти підвищенню духовності інших людей. Ноосферна компетентність учителя виявляється: у його світогляді (ціннісне ставлення до життя, любов до дітей), у характері думок, почуттів, емоцій; у діях; у

рефлексії на свою діяльність; у прогностиці майбутнього (бажання, мрії, наміри).

Ноосферна освіта вчителя має бути спрямована на розвиток духовних цінностей і поєднувати знання про духовність, біосферу, соціальне середовище та взаємозв'язки між ними. Важливим є пізнання сутності природи педагогічної взаємодії.

М. П. Лещенко – автор теорії створення біоактивного пізнавального поля позитивного потенціалу вважає, що під час педагогічної взаємодії відбувається накладання окремих особистісних біоенергетичних полів учителя й учнів, в результаті чого виникає сумарне біоактивне поле навчальної діяльності. В основу категорії поля покладено твердження В. І. Вернадського про те, що кожна особистість характеризується «полем власного існування», а енергетичний і матеріальний обмін між живими організмами здійснюється через «поле життя – як в середовищі всесвітнього тяжіння, так і в мікроскопічному розрізі, де сили тяжіння не є панівними...» [4, с. 9]. Таким чином, педагогічна взаємодія характеризується сумарним енергетичним полем, що виявляється у почуттях й емоціях, які переживають учасники навчального процесу.

Поле кожної особистості характеризується інтеграцією: почуттєвого й раціонального, підсвідомого й свідомого, гедоністичного й евристичного і виявляється у ставленні людей до світу, а також у явищах, які не піддаються стандартному логічному осмисленню: емоціях, почуттях, переживаннях, інтуїтивних передбаченнях, нестандартних ідеях, натхненні, сновидіннях, галюцинаціях. Поле окремої людини перебуває у постійній взаємодії з полями інших осіб. Сумарне поле, що виникає під час педагогічної взаємодії називається пізнавально-активним, оскільки воно впливає на результативність навчальної діяльності.

У залежності від того, які почуття й емоції виникають і є домінуючими під час педагогічної взаємодії, вводиться поняття позитивного або негативного потенціалів біоактивного поля. Якщо емоції й почуття, які переживають більшість учасників педагогічного процесу, – позитивні (радості, піднесення, творчого успіху, наснаги, натхнення, любові), то енергетичний потенціал поля буде позитивним. У випадку, коли під час

педагогічної взаємодії панують негативні емоції й почуття (страху, приниження, насильства, власної неспроможності, безсилля), то енергетичний потенціал поля є негативним.

У контекстах нашого дослідження особливо важливими є твердження: вплив поля педагога, професійно сформованої особистості, є вирішальним на сумарне (педагог та учні) пізнавально-активне поле;

Джерелами творення вчителем біо-активного пізнавального поля виступають думки, емоції й почуття, що виникають у вчителя під час створення педагогічного нарративу на основі навчального контенту. Педагогічний нарратив – це озвучений навчальний контент, що характеризується науково-абстрактними (факти, теорії, концепції) і водночас суб'єктивними почуттєво-емоційними характеристиками.

Спочатку педагог визначає науково-абстрактне ядро нарративу, а потім створює нарративний образ навчального контенту, що може викликати в учнів різні почуттєво-емоційні стани. Характеристики образу навчального контенту залежать від розвитку уяви, фантазії педагога, його креативності. Наративний образ навчального контенту може бути яскравим привабливим для учнів, а можливим є і те, що невиразний нарративний образ породжує нудьгу і негативні емоції, а наслідком є небажання в учнів вчити даний матеріал. Наголосимо, що ноосферна компетентність учителя виявляється у здатності продукувати яскраві педагогічні нарративи на основі навчального контенту.

Підкреслимо, що енергетичні характеристики педагогічного нарративу є вирішальними в ході педагогічної взаємодії. Підвищити енергетичну напруженість педагогічного нарративу можуть вміло застосовані різні види мистецтв (драматизація, музика, хореографія, образотворча діяльність) Величезний потенціал мають мистецтво слова, драматичної гри, музики, хореографії. Енергетичний потенціал педагогічного нарративу можемо підсилити за допомогою цифрових технологій. Різноманітні види творчої експресії сприяють всебічному дослідженню, перетворюють навчання в гру думок і почуттів, що супроводжується могутнім сплеском позитивних емоцій.

Таким чином, ноосферна компетентність учителя - це здатність створювати біо-активне пізнавальне поле позитивного

потенціалу, що виявляється в уміннях створювати яскравий почуттєво-емоційно забарвлений педагогічний наратив на основі навчального контенту.

Продуктування яскравих педагогічних наративів на основі навчального контенту належить до важливих ноосферних умінь, оскільки яскрава наративізація збуджує позитивні почуття й емоції в учнів, забезпечуючи гармонійне шкільне життя і мотивує їх до неперервного пізнання себе і світу, в якому вони живуть.

Висновки

Охарактеризовані на основі вивчення зарубіжного досвіду компетентності (соціальна, громадянська, демократичного громадянства, глобальна, цифрова) мають трансверсальний характер, тобто є водночас наскрізними та такими, що перетинаються з різними навчальними галузями. Трансверсальні компетентності у різних міжнародних експертних колах називаються ключовими компетентностями XXI століття, які є у широкому значенні цього поняття, здатністю людини, спрямованою на вирішення таких проблем, як міжкультурна комунікація в умовах цифрового суспільства.

До трансверсальних компетентностей належить, безумовно, й **ноосферна компетентність**, яку можна визначити як динамічну біоенергетичну якість людини, активізація якої мобілізує та застосовує глибинні психічні й фізичні ресурси в активний та адаптивний спосіб для того, щоб діяти у конкретних обставинах життя.

Вважаємо, що ноосферна компетентність є мета-ключовою компетентністю, що набуває ознак соціальної, громадянської, глобальної, цифрової, екологічної, мовної в залежності від конкретних життєвих ситуацій.

Особливого значення набуває розвиток ноосферної компетентності вчителів, які мають одухотворити систему раціонально-прагматичного навчання за допомогою створення педагогічних наративів – енергетичних носіїв біоактивного пізнавального поля позитивного потенціалу.

Подальшого дослідження потребують моделі розвитку ноосферної компетентності вчителя.

Література.

1. Бирзеа Ц. Демократия, права человека, меньшинства в новых европейских демократиях: образовательные и культурные аспекты. Межкультурное образование: подход Совета Европы : пер. с фран. / под ред. А. А. Соколова. Москва : ИНПО, 1995. С. 148–181.
2. Боришевський М. Й. Еталонна модель особистості громадянина. *Педагогічний вісник*. 2001. № 3. С. 13–15.
3. Вербицька П. В. Основні підходи до організації громадянського виховання в країнах Європи. *Наукові записки. Сер. Педагогічні та історичні науки* : зб. наук. статей / відп. ред.: М. І. Шиль. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. Вип. LXXIII (73). С. 53–63.
4. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. Москва : Наука, 1991. 270 с.
5. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни. Москва : Советская Россия, 1989. 703 с.
6. Лещенко А. В., Лещенко М. П. Володимир Вернадський і його просвітницько-педагогічна діяльність. Київ-Полтава, Друкарня «Техсервіс». 2003. 292с.
7. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя : оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
8. Овчарук О. В. Теорія і практика шкільної освіти для демократичного громадянства в країнах членах Ради Європи. Монографія. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Київ, 2021.
9. Тимчук Л. І. Цифрові наративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку : монографія за наук. ред. Лещенко М. П. Київ : САММІТ – КНИГА, 2016. 390 с.
10. About Us – California Global Education Project. Retrieved from calglobaled.org/what-we-do
11. Commission of the European Communities. A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30.10.2000.SEC(2000) 1832. URL: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf. (last accessed: 12.02.2021).

12. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec (2010)7 and explanatory memorandum. Recommendation CM/Rec (2010)7 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 and explanatory memorandum. Council of Europe Publishing: F-67075 Strasbourg Cedex. Council of Europe, 2010. 38 p. URL: <https://rm.coe.int/16803034e5>. assessed 20.01.2020

13. Council of Europe. Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg, 2016. 78 p.

14. Council of Europe. Digital Citizenship and Digital Citizenship Education. 2019. URL: <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/digital-citizenship-and-digital-citizenship-education> (last accessed 09.11.2019).

15. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1. Context, concepts and model. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. 89 p.

16. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). URL: <http://www.deseco.admin.ch/>

17. eEurope 2002. An Information Society For All. Draft Action Plan prepared by the European Commission for the European Council in Feira, 19–20 June 2000 / Commission of the European Communities. Brussels, 24.5.2000 COM (2000) 330 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0330:FIN:EN:PDF> (last accessed: 24.01.2021).

18. eEurope 2005. An Information Society For All. An Action Plan to be presented in view of the Sevilla European Council, 20–21 June 2002. / Commission of the European Communities. Brussels, 28.5.2002. COM(2002) 263 final. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0263:fin:en:pdf> (last accessed 12.02.2021).

19. Educating for Global Competency: Findings and Recommendations from the 2016 California Global Education

Summit. USA. California Department of Education. 20, 29 p. Retrieved from <http://www.cde.ca.gov/pd/ca/hs/globaled-intlstudres.asp>

20. European Commission. Digital Single Market. The Digital Economy and Society Index (DESI). URL: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/desi> (last accessed: 08.11.2019)

21. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019. 20 p. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en. (last accessed: 08.11.2019)

22. European Commission. Learning and Skills for the Digital Era. EU Science Hub. 2019. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/research-topic/learning-and-skills>. (last accessed: 08.11.2019).

23. European Commission. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning Towards the Learning Society. Brussels, 29.11.1995 COM(95) 590 final. 68 p. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en.pdf> (last accessed: 13.02.21).

24. Eurydice. Key competencies: A developing concept in general compulsory education. URL: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503 (last accessed: 12.02.2021).

25. Global Competence — California Global Education Project. Retrieved from calglobaled.org/global-competence

26. Global Competence Indicators & Benchmarks for K-12 Students in ... Retrieved from https://cgep.sdsu.edu/global_competence/.../CGEN_GC_Ben...

27. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. *The Information network on Education in Europe*, 2002. 146 p.

28. Leshchenko M. Aktualne problemy rozwoju globalnych kompetencji uczniów do dostatniego życia w XXI wieku// Globalne i regionalne konteksty w edukacji Wczesnoszkolnej, red. Mariya Leshchenko, Olga Zamecka-Zalas, Izabela Kiełtyk-

Zaborowska, Jolanta Jarocka-Piesik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 2019, S.115-134, ss.352, 17 ark. wyd., ISBN 978-83-7726-155-2.

29. Shapiro, J. Digital Play for Global Citizens. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, 2018, 37 p. Retrieved from https://joanganzcooneycenter.org/.../jgcc_digitalplayforglob...

30. Tyler R. W. Basic principles of curriculum and instruction Chicago : The University of Chicago Press, 2013. 144 p.

31. UNESCO. ABC. Teaching human rights: practical activities for primary and secondary schools. New York; Geneva : United Nations, 2004. 163 p.

32. UNESCO. Assessment of Transversal Competencies. Policy and Practice in Asia-Pacific Region. Published in 2016 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, UNESCO 2016. 62 p.

33. United Nations. Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. 2015. URL: www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf. (last accessed: 7.02.2017).

34. What is Global Competence? | Asia Society. Retrieved from <https://asiasociety.org/education/what-global-competence>

35. World Economic Forum. 8 digital life skills all children need – and a plan for teaching them. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/09/8-digital-life-skills-all-children-need-and-a-plan-for-teaching-them/> (last assessed: 12.01.2019.).

3.2. РОЗВИТОК ЗМІСТУ ОСВІТИ ШКОЛИ НООСФЕРНОЇ ДОБИ

В. В. Шакоцько

З усього вчення Вернадського витікає, що феномен життя, виникнення живої речовини він вважав природнім етапом розвитку матерії.

М. М. Мойсеєв «Людина і ноосфера»

Породивши Людину, Природа «обрала» ще один могутній каталізатор всевітнього процесу розвитку.

М. М. Мойсеєв «Людина і ноосфера»

Визначення змісту освіти є, поряд з визначенням цілей навчання, основним поточним і перспективним завданням дидактики та методик навчання окремих предметів (дисциплін) на різних рівнях освіти. Зміст освіти не є сталою категорією, як не є сталою категорією і наукова картина світу, на чому неодноразово наголошував В. І. Вернадський: «Розвиток наукової думки перебуває в найтіснішому і нерозривному зв'язку з народним побутом і суспільними структурами – її розвиток йде у складній гущавині історичного життя» [6, с. 63].

Між науковою картиною світу, станом суспільних відносин та змістом освіти є безперечний зв'язок (рис. 1).

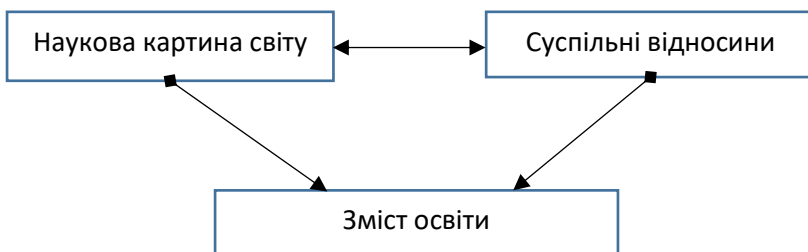


Рис. 1. Зв'язок змісту освіти з науковою картиною світу та суспільними відносинами.

Постійний розвиток наукових уявлень про Всесвіт, Природу, Суспільство активно впливає як на суспільну свідомість, так і на зміст освіти. При чому, як зазначав В. І. Вернадський [14, с. 11], швидкість багатьох процесів, що протікають у суспільстві та біосфері різко зростає із зростанням «могутності» людини, її ролі в загальних процесах розвитку. Бо «розум здатний ставити цілі розвитку» і їх реалізовувати. Аналізуючи етапи розвитку наукової думки, В. І. Вернадський підкреслює особливу роль школи у закріпленні революційних наукових поглядів як основи для нового світобачення, кардинальних змін в науковій картині світу на певних етапах розвитку науки і суспільства. Для того, щоб наукові ідеї І. Ньютона про силу всесвітнього тяжіння стали основою світобачення знадобилося біля трьох поколінь. І визначну роль в цьому становленні відіграла не наукова логіка геніального вченого, а *«впровадження в школу, виховання з дитинства на базі цих незрозумілих для емпіричного знання уявлень»* [2, с. 237].

Тому таким важливим є завдання формування уявлення про наукову картину світу у сучасних школярів, визначення на основі реалізації цього завдання змісту сучасної середньої освіти. Не зважаючи на те, що проблема формування наукової картини світу знайшла відображення у дослідженнях значної кількості вчених (К. Гуз, В. Ільченко, Є. Коршак, В. Кузьменко, О. Лаврентьєва, О. Савченко, В. Шарко та ін.), однак, як зазначають В. Ільченко, О. Ільченко та О. Гринюк «ці дослідження недостатньою мірою враховуються при створенні підручників для закладів середньої освіти і потребують подальшого розкриття в аспекті формування природничо-наукової картини світу» [12].

За опитуваннями, проведеними цими дослідниками, тільки 0,1 % учнів 5–6 класів знайомі з поняттями «наукова картина світу» та «образ світу», інші – намагаються дати своє пояснення цим поняттям, як правило, дуже далеке від наукового [Теж].

Разом з тим, підходи до тлумачення поняття «наукова картина світу» детально розглянуті в працях В. І. Вернадського з питань історії розвитку науки, а також розвинуті в публікаціях визначного радянського математика та інформатика, послідовника академіка В. І. Вернадського – академіка

М. М. Мойсеєва. Так останній стверджував, що «принцип матеріальної єдності світу та принцип розвитку – тільки таке поєднання і може послужити гносеологічною базою системи знань, в яку одного разу виявиться покладеною зростаюча, як снігова куля, сукупність відомостей про всі ті процеси розвитку, з якими нас зіштовхує людський досвід і є лише фрагментами єдиного процесу саморуху, самоорганізації матерії» [14, с. 11].

Метою цього дослідження є визначення основних підходів до формування змісту середньої освіти з інформатики, як науки, що є інструментом для інтеграції різноманітних природничих і суспільноорієнтованих наук, засобом для формування в учнів цілісного уявлення про наукову картину світу. Для досягнення мети дослідження необхідно реалізувати кілька **завдань**:

- здійснити науковий аналіз праць В. І. Вернадського, М. М. Мойсеєва та інших вчених з питань формування наукової картини світу, ознайомлення учнів середньої школи з сучасними науковими досягненнями;

- провести теоретико-методологічний аналіз підходів до формування змісту середньої освіти;

- уточнити роль підручника, як інформаційної моделі змісту середньої освіти з інформатики;

- обґрунтувати структуру підручника з інформатики на прикладі підручника з інформатики авторського колективу Й. Ривкінда, Т. Лисенко, Л. Чернікової, В. Шакотька.

1. В. І. Вернадський про наукову картину світу

Вчення В. І. Вернадського про біосферу і її поступовий перехід до ноосфери є основою наукової картини світу, як її уявляв учений. Увесь розвиток науки протягом останніх ста років не тільки підтвердив наукове передбачення В. І. Вернадського, але й утвердив подальший розвиток вчення про ноосферу як одне з основних учень про напрямки розвитку земної цивілізації.

Наголосимо, вчення про біосферу стало результатом системного вивчення В. І. Вернадським процесу еволюції Землі, Космосу і мікросвіту. Причому цей еволюційний процес він розглядав як єдність, що об'єднувала в цілісну систему розвиток *неживої природи, життя та суспільства*: «Життя є не

випадковим явищем в світовій еволюції, а тісно пов'язаним з нею наслідком» [5, с. 33]. Під життям вченим розумілася «сукупність живих організмів» і цей термін в значній частині своїх робіт В. І. Вернадський логічно заміняв на термін «жива речовина» – «сукупність живих організмів, які населяють нашу планету... і повсюди нас оточують» [3, с. 473]. Ця жива речовина утворила атмосферу Землі [3, с. 474] і є «геологічною функцією» біосфери – «геологічної оболонки..., в якій ми живемо» [3, с. 476].

Життя проявляється не як випадкове явище в історії Землі, воно визначає одну з її оболонок – біосферу [4, с. 139]. Життя складає невідривну частину організованості біосфери [4, с. 203]. Життя невіддільне від Космосу. Вивчення життя повинно неодмінно знайти відображення у наукових моделях Космосу – вивчаючи життя на Землі ми поглиблюємо свої наукові уявлення про будову Всесвіту [4, с. 272].

Ідеї В. І. Вернадського про вплив біосфери на розвиток Землі і Космосу в цілому стали основою замислу його теорії ноосфери. Життя на думку вченого виступає в біосфері фактором, що порушує звичний порядок геологічних та геологохімічних процесів. Живі організми є тією силою, що змінює умови застосування другого закону термодинаміки і зменшує ентропію системи Земля, вони створюють умови для уникнення «теплової смерті» [4, с. 321].

Розглядаючи наукову картину світу в її історичній мінливості В. І. Вернадський намагається визначити механізми її розвитку і удосконалення і визначити місце кожного із факторів, що суттєво впливали на її становлення в суспільстві на різних етапах: *науки, філософії та релігії*.

У статті «Вивчення явищ життя і нова фізика» (1931) Володимир Іванович на прикладі становлення геліоцентричної моделі будови сонячної системи підкреслює, що для суттєвих змін в науковій картині світу чисто емпіричних наукових фактів було недостатньо.

Необхідно було **філософське осмислення і узагальнення наукових досягнень**: «Д. Бруно... зробив небували філософські висновки з нових наукових відкриттів – висновки, що йшли далі того, що вже було відомо науці, висновки, що узгоджувались з подальшим розвитком наукового пізнання... Філософські

побудови, що виходять із нових наукових фактів та емпіричних узагальнень, передбачили на кілька поколінь те, до чого згодом прийшла точна наукова думка» [4, с. 242].

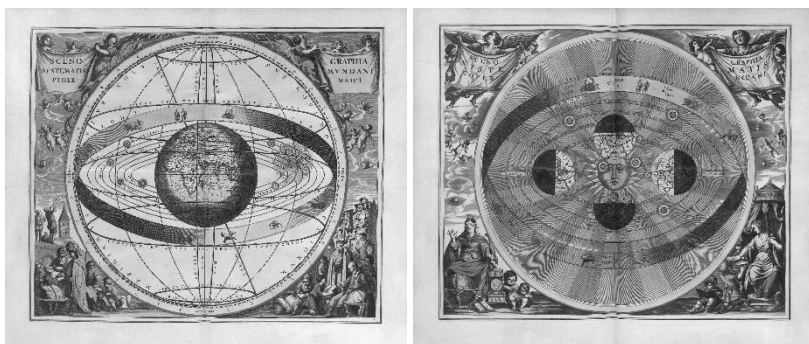


Рис. 2 Ілюстрації геоцентричної та геліоцентричної моделі світу з атласу Андрія Целларія *Harmonia Macrocosmica* (1708).

Як пише Р. Арцишевський, В. І. Вернадський неодноразово зазначав, що науковий світогляд розвивається завжди в тісній взаємодії з іншими сторонами духовного життя людства у сфері релігії, філософії, мистецтва, суспільної психології, які тісно сплетені між собою і можуть бути розділені лише уявно. Вони не виключають, а взаємодоповнюють одна одну [1, с. 123].

Постійно підкреслюючи взаємозв'язок трьох факторів (*науки, філософії та релігії*), що впливають на наукову картину світу, В. І. Вернадський наголошував на визначальній ролі науки, особливо в нових умовах розвитку людства: «Не філософський аналіз і релігійне почуття, але наукова думка починає вносити поправки, висвітлювати по-новому давно знайому... наукову картину Космосу» [4, с. 242]. І далі: «Наука є складне соціальне утворення людства, єдине і ні з чим не порівнянне, бо більше, ніж література та мистецтво, вона має всесвітній характер...». «...Вчені загалом, що не можуть примиритися з релігійним і філософським вирішенням протиріччя. Вони шукатимуть його наукового вирішення.». «Наука не є абстрактною, самодостатньою сутністю, що має своє незалежне існування. Це є продукт людського життя, що існує лише у цьому житті. Її зміст не обмежується

науковими теоріями, гіпотезами, моделями, створюваною ними картиною світу: в основі вона головним чином складається з наукових фактів та їх емпіричних узагальнень, і головним – живим – змістом є у ній наукова праця живих людей» [4].

Особливу роль вчення В. І. Вернадського в розвитку науки підкреслював М. М. Мойсєєв. Він зазначав, що В. І. Вернадський був не просто визначним вченим натуралістом та мислителем світового рівня. З його ім'ям та ідеями пов'язана ціла наукова революція в мисленні, в нашому розумінні навколишнього світу. Передбачити результати і наслідки цієї революції нам не під силу навіть зараз через сто років. Роботи В. І. Вернадського містять обґрунтування пошуку шляхів подальшого розвитку людства. Ці шляхи нерозривно пов'язані з ученням про ноосферу [15, с. 284–285].

В. І. Вернадський був першим з вчених натуралістів, хто зрозумів космічне значення виникнення життя на Землі і розпочав систематичне дослідження впливу життя на розвиток планети. Він уперше обґрунтував теорію, за якою життя є певним «буфером» між Космосом і «косною» речовиною. Життя може використовувати космічну енергію для перетворення планети, виступаючи таким чином каталізатором розвитку не тільки біосфери, але і геологічної структури Землі [16, с. 22].

2. М. М. Мойсєєв про наукову картину світу, інформатику та інформацію

Розвиваючи ідеї В. І. Вернадського, М. М. Мойсєєв підкреслював, що вчення Вернадського про ноосферу виявилось тією завершальною ланкою, яка об'єднала еволюцію живої речовини зі світом неживої матерії і перекинуло місток до сучасних проблем розвитку суспільства, підвело нас до нового бачення процесів, що в ньому відбуваються [16, с. 25].

Вчення про ноосферу створило базу до створення і постійного оновлення наукової картини світу.

Людство уже в кінці XIX століття прийшло до розуміння єдності живої і неживої матерії. Однак, сама людина випадала з цієї системи. Людина розглядалася як спостерігач, а не учасник єдиного світового процесу розвитку. І тільки завдяки В. І. Вернадському прийшло розуміння ролі і місця людини в

єдиній системі розвитку матерії, виникли передумови для пояснення процесів синтезу неорганічної природи, життя і людини [16, с. 286].

На думку М. М. Мойсеева сприйняття життя як явища космічного, результату закономірного процесу розвитку Космосу та фактору подальшого розвитку Землі є революційною теорією, яка лягла в основу побудови наукової картини світу в ХХ столітті. Визначення місця Розуму як чинника, що перетворює процес розвитку Природи в керований процес приводить нас до розуміння поняття ноосфери, до наукового світогляду, який поєднує природничі та гуманітарні знання, до створення сучасної наукової картини світу [Теж].

У параграфі «Про єдину картину світу» своєї монографії «Людина і ноосфера», аналізуючи підходи В. І. Вернадського до формування наукової картини світу, М. М. Мойсеев виділяє революційні ідеї, що кардинальну вплинули на розвиток науки в цілому, на філософське осмислення її ролі в розвитку Землі, а можливо і всього Всесвіту [16, с. 25–31]:

- вчення В. І. Вернадського та його послідовників про ноосферу як закономірний етап розвитку біосфери;
- «емпіричне узагальнення» В. І. Вернадського про виникнення життя безпосередньо на Землі;
- «емпіричне узагальнення» про те, що життя є закономірним (але не обов'язковим) етапом розвитку організаційних форм матерії у Всесвіті;
- синергетичний характер розвитку матерії;
- закон дивергенції (Чарльз Дарвін) – розвиток має направленість, що характеризується величезною різноманітністю форм організації матерії;
- «емпіричне узагальнення» щодо постійного ускладнення структур матерії в процесі її еволюції, розвитку;
- висновки В. І. Вернадського про те, що поява на Землі живої речовини якісно змінила характер еволюції планети на відміну від інших небесних тіл, таких як Місяць;
- «емпіричне узагальнення» про появу Розуму як закономірний етап розвитку матеріального світу і Суспільства, як етапу розвитку Розуму.

Як зазначає М. М. Мойсєєв «Розвиток людського суспільства – це такий же природний процес, як формування галактик або розвиток віруса» [16, с. 34].

Етапи світового еволюційного процесу за М. М. Мойсєєвим подано на рис. 3.



Рис. 3 Етапи світового еволюційного процесу за М. М. Мойсєєвим.

Аналіз еволюції біосфери та розвитку науково думки необхідний для визначення шляхів подальшого розвитку людського суспільства. Людство вступає в нову епоху свого розвитку, епоху переходу біосфери в ноосферу. Характерною ознакою цього етапу є коеволуція біосфери і Людини. Як зазначає М. М. Мойсєєв, це буде процес тривалий і болісний, пов'язаний з необхідністю розробки і узгодження нових принципів співіснування. Необхідне утворення нової моралі [16, с. 25].

Людство вступає в епоху якісних змін свого розвитку, воно вступає в фазу біфуркації, під час якої відбудеться зміна каналу самого процесу суспільної еволюції, самого типу еволюційного розвитку суспільства [15, с. 16]. Такі біфуркації вже були в історії

людства і людство їх проходило, проходило зі значними втратами та потрясіннями. Можливість пройти чергову біфуркацію з мінімальними втратами людство має на думку М. М. Мойсеєва завдяки високому рівню наукових знань, а також, чи не в більшій мірі, завдяки світогляду, що базується на високій моральності, свідомому ставленні до наслідків своєї діяльності в біосфері.

Вироблення світорозуміння, що допомагає людям вижити в критичних ситуаціях, і утвердження його у свідомості людей є в сучасних умовах найважливішим завданням цивілізації XXI століття. Але тільки наука не в змозі справитися з викликами чергового переходу Людства на новий етап розвитку. Ноосферне бачення В. І. Вернадського дає нам зрозуміти, що тільки спонтанні синергетичні процеси самоорганізації не дозволять пройти без катастроф цю біфуркацію, потрібна **спільна цілеспрямована діяльність Колективного Розуму людства** [15, с. 17].

Людство в своєму розвитку досягнуло таких технічних висот, що його вплив на біосферу стає все критичніше. Це доволі часто призводить до катастрофічних наслідків. Досить згадати аварії на атомних станціях в Чорнобилі та Фукусімі, постійно зростаючі викиди парникових газів, забруднення моря і суходолу пластиковими відходами, пандемію COVID-19 тощо. Значну частину техногенних проблем можна було б передбачити і уникнути. Сучасний рівень науки це дозволяє зробити. Проблема в дотриманні морально-етичних норм, **в недостатньо сформованому освітою розумінні відповідальності людини за наслідки своєї діяльності.**

Світогляд постійно змінюється не тільки протягом життя окремої людини але і протягом існування всього Людства. Разом з тим основні джерела його формування залишаються незмінними протягом значного періоду існування людства.

На рис. 4 подано схему джерел світогляду людини. «Об'єми», які займають в світогляді людини зазначені складові, знову ж таки відрізняються залежно від періоду людства, а також

від рівня освіченості людини, від його ставлення до кожної з цих складових.

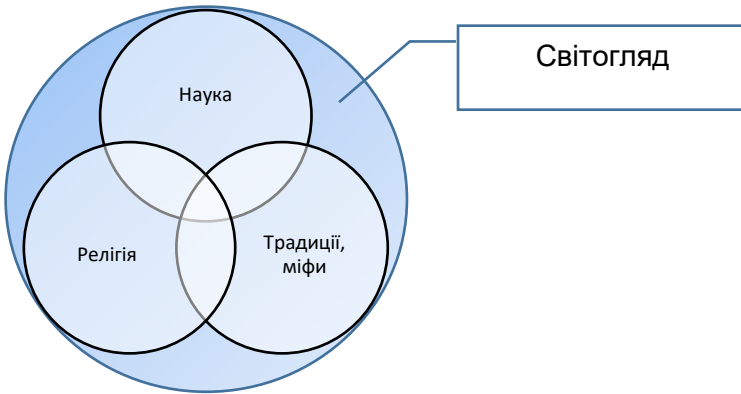


Рис. 4. Джерела світогляду людини за М. М. Мойсеєвим.

Разом з тим наука, ідея Природи, знання природних процесів, знання місця Людини в Природі, її впливу на природні процеси – це те, що М. М. Мойсєєв визначає як «миропонимание» (рос.) і що на його думку і є найважливішою складовою світогляду і як наслідок – **основою системи освіти, її змісту** [15, с. 18].

Разом з тим варто зазначити, що єдиної і правильної наукової картини світу не існує – не існує єдиної інтерпретації реальності. М. М. Мойсєєв, розвиваючи ідеї В. І. Вернадського, стверджує, що наш практичний досвід, «емпіричні узагальнення», що здійснені на основі цього практичного досвіду, охоплюють лише частину явищ природи. А обсяги не пізнаного – нам не відомі. Тому при доборі змісту освіти варто якраз опиратись на вже усталені і перевірені закономірності розвитку природи, не забуваючи про ідеї, гіпотези, припущення, які на думку М. М. Мойсєєва, не є наукою, але без них розвиток науки неможливий.

Значну роль у розвитку науки останнім часом відіграє **інформатика**. Це вона дала можливість ще в 1985 році колективам вчених з СРСР та США незалежно провести

моделювання можливого ядерного протистояння і його впливу на біосферу Землі.

Детально умови та результати проведення комп'ютерних експериментів, що моделювали ядерну війну в північній півкулі Землі, описано в роботі М. М. Мойсеєва «Алгоритми розвитку» (Глава шоста. «Сучасна обчислювальна техніка і проблеми ноосфери»). Вченим переконливо було доведено, що навіть порівняно незначний ядерний конфлікт призводить до так званої «ядерної зими», знищення людства і більшості живих організмів на планеті. Тож, такий важливий інструмент дослідження, як математичне моделювання функціонування біосфери за певних умов, здійснене з використанням сучасної комп'ютерної техніки, є одним з основних елементів розвитку ноосфери, інструментом, що не може бути замінено іншими.

Передбачення М. М. Мойсеєва про розширення ролі інформатики в дослідженні біосфери підтверджуються роботами, що активно проводяться на самих потужних комп'ютерах світу. Так, на введеному в 2020 році в дію найпотужнішому в світі комп'ютері Fugaku (Інститут фізико-хімічних досліджень (RIKEN), Кобо, Японія) проведені перші дослідження, які стосувалися моделювання розповсюдження коронавірусу SARS-CoV-2. Подальші обчислювальні експерименти стосуються моделювання виникнення та руху цунамі, прогнозування можливих наслідків їх впливу на берегову зону Японії, прогнозування погоди в Токіо тощо. Обчислювальні характеристики цього комп'ютера вражають:

- швидкість опрацювання даних – $522 \cdot 10^{12}$ операцій за секунду;
- кількість ядер процесорів – 7630848 шт.;
- потужність – 29,9 кВт [29].

На рис. 5 подано загальний вигляд зали з встановленими компонентами суперкомп'ютера Fugaku (скріншот з віртуальної екскурсії на сайті <https://my.matterport.com/show/?m=2TLoTcWigBf>)



Рис. 5. Суперкомп'ютер *Fugaku*.

Інформатика як наука і як навчальний предмет середньої школи мають, порівняно з іншими науками і навчальними предметами (фізика, хімія, історія тощо), доволі нетривалу історію – менше 100 років. Однак, **завдяки своїй інтегративній ролі інформатика надає іншим наукам дуже потужні інструменти для здійснення різноманітних досліджень, узагальнення їх результатів, прогнозування подальшого розвитку суспільства.**

Як зазначав академік М. М. Мойсеев, наукові проблеми все більше почали носити **міждисциплінарний характер**. Тож, для розв'язання глобальних проблем необхідне об'єднання зусиль спеціалістів різних профілів. А для цього слід мати спільну мову, в якості якої може виступати математичне моделювання, та відповідні технічні засоби роботи з даними. Окрім того, М. М. Мойсеев зазначає, що поява інформатики, яка поєднує нові засоби опрацювання даних (ЕОМ) та методи роботи з інформаційними ресурсами, носить об'єктивний характер. Інформатика не могла не виникнути, її поява є необхідною умовою подальшого розвитку цивілізації [14, с. 188–189]. Цим самим підтверджується фундаментальність інформатики як науки.

У [26, с. 44–51] прослідковано становлення інформатики як світової науки та як предмета в школах України [26, с. 52–65].

Серед основних понять інформатики особливе місце займає поняття «інформації». Дивно, – пише М. М. Мойсєєв, – є наука інформатика, яка пронизує багато (якщо не всі) наукові дисципліни, наука, яка є основою дуже важливих напрямів розвитку сучасної техніки, проникає в усі сфери нашого життя, наука, від успіхів якої багато в чому буде залежати майбутнє людини, але центральне поняття цієї науки – «інформація» – до цього часу не має чіткого загальноприйнятого означення [15, с. 50].

Підходи до означення цього поняття детально розглянуті в роботах Ю. В. Триуса [23] та В. В. Шакотька [26].

Вчені М. М. Мойсєєв, М. І. Жалдак [8], А. П. Суханов [22], О. Я. Фрідланд [24; 25] та інші стверджують, що дати строге і однозначне означення терміну «інформація» неможливо. Для опису більшості закономірностей природи достатньою є мова фізики, хімії, геології та інших наук. Використання поняття «інформація» як синоніму поняття «сигнал» або «повідомлення» є некоректним. Поняття «інформація» має використовуватися для опису суспільних процесів. «Інформація сама по собі нічого не варта і нічого не означає... Безглуздо казати про цінність інформації як про деяку абсолютну характеристику» [15].

На основі робіт зазначених вчених розроблені рекомендації. «У разі використання терміну «інформація» під час вивчення інформатики в школі та університеті потрібно враховувати ряд особливостей:

1) терміни «інформація» та «дані» не є синонімами; в разі виконання операцій з даними їх смислове значення ігнорується;

2) інформація є однією із сторін відображення реалій оточуючого світу в свідомості людини, яка отримує певні відомості про світ внаслідок власної пізнавальної діяльності. Без зв'язку з пізнавальною, дослідницькою, творчою, пошуковою діяльністю людини говорити про інформацію, як і про відомості, немає сенсу;

3) інформацію не можна передати від одного суб'єкта до іншого, як не передаються й знання. Якщо одна людина, що має бажання розкрити іншій зміст якогось поняття чи процесу, то вона передає їй певну сукупність повідомлень, можливо, поданих різним способом. Однак, розуміння значення отриманих

повідомлень є результатом розумової діяльності адресата, й тому це розуміння не завжди еквівалентне смислу, який вкладався в повідомлення тим, хто його передавав;

4) з використанням різноманітних пристроїв, у тому числі і комп'ютерів, опрацьовуються дані, відволікаючись від їх змістової складової. Змістовності опрацьовані повідомлення можуть набути тільки тоді, коли їх отримає конкретна людина;

5) про «операції з повідомленнями» можна говорити тільки в тому розумінні, що їх здійснює людина, використовуючи різноманітні засоби відповідної діяльності;

6) людина здійснює операції з повідомленнями та використовує різноманітні пристрої для здійснення інформаційних процесів таких, як передавання, опрацювання, тимчасового чи довготривалого зберігання повідомлень у відповідних сховищах повідомлень» [26, с. 111–112].

Підкреслимо, внесок М. М. Мойсеєва в розвиток теорії ноосфери кінця ХХ та початку ХХІ століття особливо цінний положеннями про **роль інформації в трансформації суспільства**. Він констатує, що для опису процесів, які йдуть в «косній матерії» (сплячій), поняття «інформація» використовується мало. Далі М. М. Мойсеєв робить висновок, що **в житті людини роль інформації зростає, особливо стрімко зростає в процесах суспільної природи**.

У міру затухання чисто біологічного розвитку людини інтенсивність і кількість зв'язків між окремими членами суспільства різко зростає. Це явище вчений називає «Коллективним Інтелектом» або «Коллективним Розумом». «Окрема людина **на останніх стадіях антропогенезу, ймовірно, і не розумішає, але суспільство в цілому поступово переходить на зовсім інший інтелектуальний рівень**» [15, с.100–101].

Цей висновок доповнює думки В. І. Вернадського про «народ, що неперервно вчиться», який своїм інтелектом неодмінно вивищить наукову думку для власного спасіння і спасіння біосфери (автор – В.Ш.).

Не менш важливим в науковому доробку М. М. Мойсеєва є обґрунтування як обов'язкової умови переходу до ноосфери перебудови соціальних відносин в середині суспільства. Ця

перебудова має будуватися на гуманітарних засадах і повинна реалізовуватися за кількома напрямками:

– налагодження компромісу між суспільством і особистістю
– тонке відчуття і гармонія свободи (прав) і несвободи (обов'язків);

– екологоекономічна доцільність – не «все забрати і поділити», а забезпечення можливостей для реалізації та соціальний захист, що знімає соціальну напругу.

Паростки структур, що стимулюють соціальну відповідальність членів суспільства, сприяють становленню нових норм моралі, в якій нема місця агресії та агресивності, дискримінації та несправедливості, недоброчесності, вже проростають в наше життя.

Асоціація комп'ютерної техніки (Association for Computing Machinery – скорочено АСМ) була заснована на початку комп'ютерної ери. В 1947 році в Колумбійському університеті (Нью-Йорк, США) спільнота науковців та інженерів у галузі обчислювальної техніки утворила АСМ. Метою Асоціації стало сприяння застосуванню інформаційних технологій в галузях мистецтва, науки і техніки; відкритому обміну інформацією; становленню найвищих професійних та етичних стандартів. Членом Асоціації може стати кожен, хто підтримує її цілі, а також Кодекс етики і професійної поведінки. В Преамбулі Кодексу зазначено: «Дії професіоналів у сфері обчислювальної техніки змінюють світ. Щоб діяти відповідально, вони повинні думати про ширший вплив своєї роботи, послідовно підтримуючи суспільне благо. Кодекс етики та професійної поведінки АСМ («Кодекс») виражає совість професії» [28].

Кодекс розроблено, щоб надихнути та **скеровувати етичну поведінку** всіх професіоналів у сфері обчислювальної техніки, включаючи теперішніх і майбутніх практиків, викладачів, студентів, впливових осіб і всіх, хто ефективно використовує обчислювальні технології. Кодекс містить принципи, сформульовані як положення про відповідальність, засновані на розумінні того, що **суспільне благо завжди є першочерговим**. Наведемо окремі принципи цього Кодексу:

«Фахівець з обчислювальної техніки повинен...

1.1. Робити внесок у суспільство та добробут людей.

Цей... підтверджує зобов'язання фахівців з обчислювальної техніки... використовувати свої навички на благо суспільства, його членів та навколишнього середовища... Основною метою комп'ютерних фахівців є мінімізація негативних наслідків комп'ютерів, включаючи загрози здоров'ю, безпеці, особистій безпеці та конфіденційності. Коли інтереси кількох груп суперечать, потребам тих, хто має менше переваг, слід приділяти їм підвищену увагу та пріоритет.

1.2. Уникайте шкоди.

У цьому документі «шкода» означає негативні наслідки, особливо якщо ці наслідки є значними та несправедливими. Прикладами шкоди є невинуваті фізичні чи психічні ушкодження, невинуваті знищення чи розголошення інформації та невинуваті шкоди майну, репутації та навколишньому середовищу.

1.3. Будьте чесними та надійними.

1.4. Будьте справедливими та вживайте заходів, щоб не дискримінувати...» [28].

Інший приклад стосується здавалося б побутових речей. Курт Зума, один з футболістів англійського клубу, заради сміху штовхнув ногою свого бенгальського кота. Кіт відлетів убік, а відео з цим інцидентом було розміщено в Інтернеті. Реакція суспільства і керівництва клубу була бурхливою. Футболіста оштрафували, усунули від участі в матчах, його освистали чужі та свої вболівальники, від нього пішли рекламодавці... [27]

Тобто, уже зараз в значній частині країн Європи та Північної Америки суспільство активно негативно ставиться до проявів расизму, гомофобії, садизму по відношенню до тварин, різних проявів дискримінації або порушення прав людини. Як зазначає Іван Яковенко «Нинішній світ нашим добрим і гуманним нащадкам здаватиметься якоюсь чорною, киплячою злістю, садистською клоакою. Приблизно так, як нам таким місцем здається світ у першій половині ХХ століття» [27].

3. До визначення змісту освіти

Як уже зазначалося, на зміст середньої освіти повинна проектуватися актуальна наукова картина світу. Зміст освіти має відображати як стан сучасних наукових та технічних досягнень, так і перспективні напрями розвитку технологій, бо в учнів

повинні формуватися **компетентності, необхідні для майбутнього**, а не минулого життя.

Нормативними документами, що визначають зміст базової середньої освіти в Україні є:

– Державний стандарт певного рівня середньої освіти, наприклад, Державний стандарт базової середньої освіти [7];

– модельна програма з певного навчального предмету, наприклад, з інформатики [18];

– підручник з певного навчального предмету, наприклад, з інформатики.

У прийнятих у грудні 2021 року змінах до Закону України «Про освіту» міститься **означення підручника**:

«5–1) підручник – вид навчальної літератури, що містить **систематизований** виклад навчального матеріалу та завдання для досягнення певних результатів навчання відповідно до модельної та/або навчальної програми...» [11].

Зазначені документи визначають так звану «стратегію пізнання» (вислів М. М. Мойсеєва), яка описує розподіл ресурсів на вивчення навколишнього світу відповідно до **цілей освіти**, визначених відповідними законодавчими актами. Відомості, що є предметом пізнання, повинні утворювати упорядковану систему, вивчення якої дозволить сформувати в учнів **науковий світогляд**.

Серед основних принципів, що покладені в основу «стратегії пізнання» є принцип **фундаменталізації змісту освіти**, на що наголошували М. І. Жалдак [9], [10], О. А. Кузнецов [13], С. О. Семеріков [19], О. М. Спирін [21] та ін.

Питання фундаменталізації є одним із основних під час визначення сучасного змісту освіти. Це пов'язано з викликами, які ставить перед сучасною освітою швидкий розвиток науки та технологій, зміни на ринку праці.

Фундаменталізація змісту навчання повинна допомогти визначити перелік основних понять та закономірностей, що є базовими для певної науки, перш за все, інформатики. Через фундаменталізацію змісту навчання має забезпечуватися здобуття **базових знань**, що об'єднані у єдину «світоглядну наукову систему на основі сучасних уявлень про науку та її методи» [19, с. 20]. Процес фундаменталізації змісту навчання є

основою формування цілісної наукової картини світу здобувачів освіти, їх розвитку, та сприяє якісній підготовці до майбутньої професійної діяльності (рис. 6) [20, с. 46]



Рис. 6. Процес фундаменталізації змісту навчання за В. П. Сергієнком.

Як зазначає О. А. Кузнецов, під фундаменталізацією змісту навчання інформатики розуміється не лише вивчення в школі основ фундаментальної науки інформатики, а й виокремлення цих основ та їх динамічне опрацювання для навчання школярів різних навчальних дисциплін з використанням інформаційних ресурсів і технологій, для оволодіння школярами соціальним досвідом людства. Крім того, фундаменталізація змісту навчання учнів повинна передбачати гуманізацію, диференціацію й індивідуалізацію навчання з використанням особистісно орієнтованих технологій навчання [13, с.11].

Проблемою забезпечення якості освіти на різних її рівнях залишається фрагментарність змісту окремих навчальних предметів, їх спрямованість на прикладне застосування, вивчення на заняттях з інформатики не закономірностей, що лежать в

основі інформаційних технологій, а окремих програмних засобів, що дуже швидко замінюються новими. Методи та прийоми роботи з об'єктами різних інформаційних технологій доволі часто теоретично не обґрунтовуються, не узагальнюються способи діяльності.

4. Підручник для 5-го класу, як інформаційна модель змісту базової середньої освіти з інформатики

Авторським колективом у складі Й. Ривкінд, Т. Лисенко, Л. Чернікова та В. Шакотько протягом майже 15 років підготовлено більше 60 підручників та посібників з інформатики для 5–11 класів. Новий етап оновлення шкільної освіти, що отримав назву «Нова українська школа» (НУШ) з 1 вересня 2022 року розпочнеться в базовій середній школі. Згідно з вимогами, визначеними Законом України «Про загальну середню освіту», розробці підручників для НУШ передуює розробка модельних навчальних програм з кожного навчального предмета.

Така модельна навчальна програма для 5–6 класів розроблена нашим авторським колективом та затверджена до використання Міністерством освіти і науки України. В основу її структури та змісту покладено **кілька принципів**:

– **концентрично-лінійний принцип** – за цим принципом базові поняття курсу інформатики, уміння, що сформовані в початковій школі, поглиблюються та розширюються в 5–6 класах. Значна частина тем, вивчення яких розпочинається в 5–му класі, продовжується в 6–му класі з відповідним ускладненням та розширенням змісту. Таким чином забезпечується поступове нарощування складності навчального матеріалу, його систематизація, повторення, закріплення, що сприяє формуванню ключових та предметних компетентностей і способів діяльності на більш високому рівні узагальнення;

– **об'єктний підхід** – передбачає, що в кожній з тем виділяються об'єкти вивчення (інформаційні об'єкти), які мають певний набір властивостей, значення властивостей об'єктів можуть змінюватись в процесі дії користувача (опрацювання) на об'єкт;

– **діяльнісний підхід** – передбачає добір об'єктів, створення та опрацювання яких, забезпечує формування передбачених програмою ключових та предметних компетентностей;

– **алгоритмічний підхід** – полягає у поданні способів виконання операцій над об'єктами у вигляді алгоритмів. Це сприятиме розвитку в учнів алгоритмічного мислення, ознаками якого є уміння поділяти задачі на підзадачі, чітко формулювати правила виконання окремих операцій та визначати їх послідовність, враховуючи можливості виконавців.

Модельна програма проходить в 2021–2022 навчальному році апробацію в 5–х класах пілотних шкіл впровадження Нової української школи. Її обрали для апробацій найбільше шкіл (рис. 7).

Сучасний шкільний курс інформатики на думку О. А. Кузнецова необхідно розглядати як навчальний предмет зі значною фундаментальною складовою, яка зорієнтована не тільки на вивчення основ інформатики, але і на забезпечення освіти школяра з використанням інформаційних технологій. *Пріоритетним напрямом в навчанні інформатики стає розвиток особистості учня, формування і розвиток якостей мислення, які необхідні для соціалізації та успішної діяльності в сучасному суспільстві.*

Слід зауважити, що формування і розвиток інтелектуальних якостей учня базується на здобутті конкретних знань, умінь та навичок в галузі інформатики, на вміннях пізнавати навколишній світ методами та засобами інформатики:

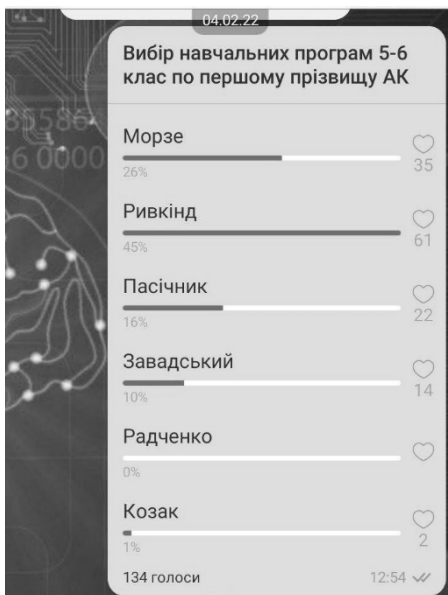


Рис. 7. Результати вибору модельних програм з інформатики для 5–6 класах пілотних шкіл.

- формалізацією;
- моделюванням;
- алгоритмізацією;
- проведенням комп'ютерних (віртуальних) експериментів

[13, с. 5].

Це те, що в країнах Європи та Північної Америки дістало назву «computing thinking» – комп'ютерне мислення.

На основі модельної програми авторським колективом створений новий підручник для 5-го класу. Його структура та зміст зорієнтовані на:

- реалізацію Концепції Нової української школи;
- формування в учнів ноосферного мислення за рахунок:
 - забезпечення науковості;
 - інтеграції з іншими навчальними предметами;
 - ознайомлення з перспективами розвитку науки та техніки;
 - формування відповідального ставлення до використання інформаційних технологій;
 - забезпечення формування навичок XXI століття.

Так, уже в початковій школі розпочалося вивчення основних понять інформатики. Однак, основне поняття інформатики – «інформація» подається, як зазначав М. М. Мойсеєв «в побутовому розумінні», без намагання дати йому хоча б спрощене наукове пояснення. В підручнику п'ятого класу нашого авторського колективу використовується пояснення понять «інформація», «повідомлення», «дані» на основі наукової концепції Мойсеєва-Жалдака, наприклад:

– **інформація** – це результат сприйняття й опрацювання людиною повідомлень з навколишнього світу;

– **дані** – це повідомлення, які подано так, що їх зручно зберігати, передавати та опрацьовувати.

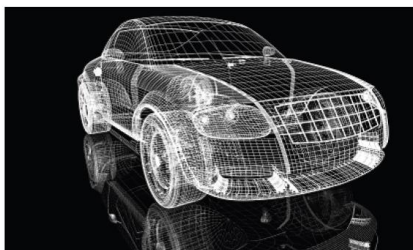
Інтеграція з іншими навчальними предметами в підручнику забезпечується за рахунок ознайомлення з використанням інформаційних технологій у різних галузях, подання завдань або тем проєкту, що передбачають застосування знань і вмінь з

різних предметів. Наприклад, ознайомлення з використанням інформаційних технологій в автомобілебудуванні (рис. 8), проекти типу:

Тема проекту: Пісенний край. Освітні галузі: мистецька, громадянська та історична.

Мета проекту: знайти інформацію про відомих музикантів вашого краю, створити музичну карту краю.

В підручнику, що розрахований на використання в школі протягом п'яти років, важко забезпечити актуальність відомостей,



Мал. 1.28. Модель автомобіля, яку створено з використанням комп'ютерної програми

Рис. 8. Ілюстрація до розповіді про використання інформаційних технологій.

Для тих, хто хоче знати більше

У комп'ютерах, які використовують для навчальних і наукових цілей, можуть застосовуватися додаткові пристрої для введення даних. Наприклад, датчики для визначення значення температури, вологості повітря, швидкості руху різноманітних об'єктів тощо. Набори таких пристроїв мають STEM-лабораторії, що останнім часом надходять у школи (мал. 1.50).


Мал. 1.50. Один з комплектів пристроїв для STEM-лабораторії:
1 — датчик (детектор) руху; 2 — датчик вимірювання сили;
3 — планшетний комп'ютер; 4 — датчик напруги електричного струму;
5 — датчик сили електричного струму

Рис. 9. Рубрика підручника, присвячена перспективним напрямкам розвитку ІТ.

особливо з інформатики, однак перспективні напрямки використання ІТ, такі, які подані на рис. 9, включені до підручника.

Формування відповідального ставлення до використання інформаційних технологій, до навколишнього світу здійснюється як шляхом подання відповідних відомостей, наприклад, про дотримання академічної доброчесності, авторських прав при використанні інформаційних об'єктів, створених іншими, так і змістом запитань і завдань, наприклад...

Сама структура підручника, кожного з його пунктів, моделює процес пізнання (рис. 10).

-  **6. Створіть презентацію *Бережи природу*.** Вставте на один слайд презентації три зображення, що демонструють шкідливі для природи дії людей, на інший слайд — корисні дії. Зображення для презентації скопіюйте в вашу папку з папки на віддаленому комп'ютері, яку на-

Кожен пункт починається анонса (див. рис. 10).



НОВА
УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА

Структура пунктів

1.1. ОБ'ЄКТИ, ЇХ ВЛАСТИВОСТІ, ЗНАЧЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОБ'ЄКТА

У цьому пункті йтиметься про:

- ▶ об'єкти та їх властивості;
- ▶ програмні об'єкти.

ОБ'ЄКТИ ТА ЇХ ВЛАСТИВОСТІ

Працюємо з комп'ютером

Увага! Під час роботи з комп'ютером дотримуйтеся вимог безпеки життєвильності та санітарно-гігієнічних норм.

Найважливіше в цьому пункті
Усе, що нас оточує — це предмети та явища.
Предмети та явища — це об'єкти. Кожний об'єкт має

Дайте відповіді на запитання
1. Які об'єкти є предметами, а які — явищами?

Обговоріть і зробіть висновки
1. Які об'єкти знаходяться у вашому класі?

Виконайте завдання
1. Наведіть приклади об'єктів з оточуючого світу:

Готуємось до вивчення нового матеріалу
1. Що таке повідомлення?
2. Як людина сприймає повідомлення?

Рис. 10. Схема пунктів підручника.

Навчальний матеріал на активізацію опорних знань, відомостей з життєвого досвіду учнів подається перед початком вивчення нового матеріалу або повторення вивченого в початковій школі. Використовуються в підручнику дві основні форми подання:

- рубрики **Пригадайте** із запитаннями за вивченим раніше;
- набору малюнків із завданнями **Поміркуйте** (рис. 11).



Рис. 11. Рубрика **Поміркуйте**

Можливі також варіанти поєднання групи малюнків і запитань рубрики **Пригадай**.

Основний теоретичний матеріал пункту розбитий на підпункти і може містити:

- ілюстративний матеріал (фотографії, скріншоти, малюнки, схеми, графіки тощо);
- таблиці;
- схеми алгоритмів виконання операцій над інформаційними об'єктами.

А також додаткові рубрики:

- тлумачний словник (окремі вставки);
- для тих, хто хоче знати більше;
- цікаві факти з історії.

Мета виконання завдань рубрики **«Працюємо з комп'ютером»** – формування початкових навичок опрацювання

інформаційних об'єктів. Тут подані покрокові інструкції (алгоритми) виконання операцій над об'єктами.

«Найважливіше в цьому пункті» – рубрика, яка містить узагальнений теоретичний матеріал пункту і використовується для систематизації вивченого.

Дві рубрики «Дайте відповіді на питання» та «Обговоріть і зробіть висновки» містять запитання до змісту пункту. Але якщо перша передбачає просте відтворення вивченого, до друга – на осмислення вивченого та використання набутих знань для пояснення нестандартних ситуацій. Як правило передбачено обговорення цих запитань в групах або парах. Приклади таких завдань подано на рис. 12.



Дайте відповіді на запитання

1. Що таке комп'ютерна мережа? Яке призначення комп'ютерних мереж?
2. Яку мережу називають глобальною? Яку мережу називають локальною?
3. Які пристрої потрібні для побудови локальної мережі?
4. Як переглянути список імен комп'ютерів, увімкнених і підключених до локальної мережі? Як переглянути вміст папки на віддаленому комп'ютері?
5. Яким може бути спільний доступ до папки на комп'ютері локальної мережі?



Обговоріть і зробіть висновки

1. Як можна використовувати локальну мережу в навчанні?
2. Для чого потрібно надавати імена комп'ютерам, що приєднані до мережі?
3. Для чого обмежують права доступу користувачів до файлів і папок у мережі?
4. Які операції над файлами та папками можна виконати на віддаленому комп'ютері залежно від прав доступу?

Рис. 12. Зразки запитань до змісту пунктів підручника.

Рубрика «Виконайте завдання» містить завдання різного рівня – від завдань на закріплення навичок опрацювання інформаційних об'єктів до творчих завдань.

Висновки

Як уже зазначалося структура підручника є з однією сторони є моделлю процесу пізнання, а з іншої – інформаційною моделлю змісту навчання інформатики в 5–му класі. У структурі і змісті підручника знайшли своє відображення ідеї В. І. Вернадського, М. М. Мойсеєва та інших дослідників стосовно підходів до формування наукової картини світу, проєктування цієї картини світу на зміст освіти, підходи до трактування основних понять інформатики М. М. Мойсеєва та М. І. Жалдака.

Зміст освіти в сучасній школі не є категорією сталою і змінюється з розвитком суспільства, оновленням наукової картини світу. Однак, уже сьогодні зміст освіти містить особливості характерні для ноосферної доби і в першу чергу це стосується змінення гуманітарної складової, акцентування уваги на відповідальності кожного члена суспільства за свої дії, в тому числі і з точки зору взаємодії з навколишнім середовищем, дотриманням доброчесності.

На жаль, в статті не в повній мірі обґрунтовані з точки зору педагогічної психології певні елементи структури підручника, зокрема не прояснено *принцип радості* від пізнання й не описана методика його застосування в процесі навчання, що повинно стати предметом подальших досліджень

Література.

1. Арцишевський Роман. Видатний мислитель ХХ століття (до 150-річчя з дня народження В. І. Вернадського). // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. РОЗДІЛ IV. Історія філософії. 11, 2013. Луцьк.
2. Вернадский В. И. Избранные труды по истории науки. Москва : Наука, 1981. 361 с.
3. Вернадский В. И. Собрание сочинений в 24 т. Т. 3. Опыт описательной минералогии (1914–1922). Москва : Наука, 2013. 572 с.
4. Вернадский В. И. Собрание сочинений в 24 т. Т. 7. Труды по геохимии почв и биогеохимии (после 1910 г.). Москва : Наука, 2013. 500 с.

5. Вернадский В. И. Собрание сочинений в 24 т. Т. 8. Живое вещество и биосфера. Москва : Наука, 2013. 526 с.
6. Вернадский В. И. Труды по истории науки в России. Москва : Наука, 1987. 464 с.
7. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Київ.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>.
8. Жалдак М. І. Деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі і педагогічному університеті // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2005. Випуск 9. С. 3-14.
9. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2011. №. 11. С. 3–15.
10. Жалдак М. І. Проблеми фундаменталізації змісту навчання інформатичних дисциплін в педагогічних університетах. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 17(24). С. 3–15.
11. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо вдосконалення науково-методичного забезпечення освіти та якості навчальної літератури.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1951-20#Text>
12. Ільченко В., Ільченко О., Гринюк О. Підручники для 5–6 класів в аспекті формування природничо-наукової картини світу, образу світу учнів // Проблеми сучасного підручника. Випуск 27 (2021). Київ. 2021. С. 99–109.
13. Кузнецов А. А. Содержание обучения информатике в основной школе: на пути к фундаментализации // Вестник РУДН, серия Информатизация образования, 2010, № 4. Москва. С. 5–17.
14. Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития. Москва. Наука, 1987.

15. Моисеев Н. Н. Универсум. Информация. Общество. Москва : Устойчивый мир, 2001. 200 с.

16. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. Москва : Молодая гвардия, 2001. 351 с.

17. Редько В. Г. До проблеми сучасного шкільного підручника іноземної мови // Матеріали міжнародної наукової конференції «Міжнародне співробітництво та університетська освіта». Миколаїв : МФ НаУКМА, 2000. С. 42–47.

18. Ривкінд Й. Я., Лисенко Т. І., Чернікова Л. А., Шакоцько В. В. Модельна навчальна програма. «Інформатика. 5–6 клас» для закладів загальної середньої освіти. <https://drive.google.com/file/d/1tmA53rTR7bsQLtduONUKceE18wkLFzRZ/view?usp=sharing>

19. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : Монографія / Науковий редактор М. І. Жалдак. Кривий Ріг : Мінерал; НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 340 с.

20. Сергієнко В. П., Бодненко Т. В. Педагогічні умови фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців комп'ютерних систем // Scientific Journal «ScienceRise» №12/5 (17). 2015 С. 44–48.

21. Спірін О. М. Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.

22. Суханов А. П. Информация и прогресс. Новосибирск : Наука, 1988. 92 с.

23. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики : Монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2005. 400 с.

24. Фридланд А. Я. Базовые термины курса информатики // Материалы международной конференции-выставки «Информационные технологии в образовании» (ИТО-2005) (Москва, 6–10 ноября 2005 г.) 2005. [Электронный ресурс.] Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/decide.html>.

25. Фридланд А. Я. Информация: обзор современных представлений о сущности и подходов к определению // Всероссийский конкурсный отбор обзорно-аналитических статей по приоритетному направлению «Информационно-

телекоммуникационные системы», 2008. 41 с. [Электронный ресурс.]. Режим доступа : <http://www.ict.edu.ru/ft/005715/68361e2-st17.pdf>

26. Шакотько В. В. Методична система формування інформологічних компетентностей майбутніх учителів інформатики. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 308 с.

27. Яковина Іван. Футболіст став персоною нон-грата через kota. Що сталося?
<https://news.obozrevatel.com/ukr/sport/football/futbolist-stav-personoyu-non-grata-cherez-kota-scho-stalosya.htm>.

28. ACM Code of Ethics and Professional Conduct.
<https://www.acm.org/binaries/content/assets/about/acm-code-of-ethics-and-professional-conduct.pdf>

29. Top500. <https://www.top500.org/lists/top500/2021/11/>

3.3. РОЗВИТОК НООСФЕРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕГІОНУ БІОСФЕРИ : ОСВІТНІЙ АСПЕКТ

А. П. Самодрин

Створення ноосфери з біосфери є природне явище, глибше і сильніше у своїй основі, ніж людська історія. Воно вимагає прояву людства як єдиного цілого. Це його неминуча причина.

В. І. Вернадський

Виділені В. І. Вернадським риси і тенденції становлення ноосфери, що позначають лише загальні контури нового стану людства, все більше і більше проявляються в історичному процесі, в чому він не сумнівався. Він був переконаний у тому, що **ноосферне суспільство в силу законів розвитку буття буде реальністю в історії людства** [8, с. 16–17].

Усе облаштування нової ойкумени повинне здійснюватися як науковий супровід життя – підлягати вимірам, проєктно.

Як відомо, В. І. Вернадський увів поняття «пласт реальності», яким позначив прошарки оточуючої нас природи, пов'язані між собою. Існують «...три розподілених пласти реальності...ці три пласти, імовірно, різко відмінні за властивостями «простір-час», вони проникають один в одного, але певним чином замикаються й різко відмежовуються один від одного в змісті й методиці досліджуваних явищ: **космічні простори, планета як наша найближча природа, мікроскопічні явища**» [2].

Вони і становлять, взаємно проникаючи поміж собою, простір-час як певні локації в структурі біосфери, її космобіотизовані клітини – **біосферні регіони** (автор – А. С.).

Відмітимо, сучасна наука освіти спостерігає наукові явища життя переважно лише у двох останніх пластах світової реальності (найближча природа, мікроскопічні явища), і причиною цього є нереформована картина світу. Тож, перед сучасною освітою стоїть завдання дійти розуміння необхідності розгляду **всіх** реалій життя на тлі космосу, спираючись на сучасні фундаментальні дослідження, на модернізацію університетів і академій наук. А це значить, що принципи відбору змісту освіти

сучасної школи далеко не вичерпали можливості природовідповідності та природодоцільності [5] й потребують космічного переосмислення гностичної функції – введення **космічної координати**.

Одним із наслідків вчення В. І. Вернадського сьогодні існує магнітогідродинамічна інтерпретація біохімічної структури Землі з опорою на платонівські правильні многогранники. Це «ікосаедр з вписаним у нього еліпсоїдом Землі». Базується цей погляд на гіпотезі кристалічної будови ядра планети, що чинить вплив на природні процеси, які відбуваються в її надрах і на поверхні. Наш світ «поділений» 20-ма сферичними трикутниками ікосаедра, концентраторами аномалій, які демонструють в конвекційному русі речовини кристалічних структур планети свою дискретність в часі – етапи геологічної самоорганізації або «життя Землі».

На цих засадах геологічні ери нашої планети співставляються з каркасами правильних платонових тіл: протерозой – тетраедр (піраміда), палеозой – гексаедр (куб), мезозой – октаедр (8-гранник), кайнозой – додекаедр (12 п'ятикутних граней), що переходить в новітню еру, якій відповідає 20-гранний ікосаедр [6].

На території Євразії є два таких геохімічних трикутника, де хімічний склад утворює відмінність рослинного і тваринного світу, створюючи біогеохімічні провінції, які слугують разом з чисто географічними умовами базою і умовою утворення людських етносів.

Україна з її Центральним макрорегіоном і Кременчуцьким біосферним регіоном (його ядром) є ймовірним початком проектування біосферних клітин розвитку життя, що опирається на «діючий» геохімічний трикутник. На це вказує низка факторів:

1). Знижений рівень напруженості магнітного поля зони Кременчуччини – на 10–12% (порівняно з іншою територією України). Можливо, через порушення ізоморфного складу літосфери попередніми геологічними катастрофами й захороненим при цьому колишнім органічним покривом планети, що може бути ознакою залягання нафти і газу, зокрема (припущення автора – А. С.).

2). Пришвидшений рух рослин-адвентистів на території Кременчуччини – у 2,1 рази по відношенню до інших територій України, окрім Придунайської (дослідження групи вчених Інституту ботаніки НАН України на чолі з доктором біологічних наук, професором В. В. Протопоповою) [11].

3). Наявність артефактів, що свідчать про неперервне перебування на цій території (особливо в пониззі р. Псьол) масштабних древніх поселень – від 7–8 тис. років.

4). Присутність решток океанічного життя на береговому схилі р. Псьол (зокрема, Головкові кручі – в районі села Ламане Кременчуцького району) – говорять про потопну хвилю, яка могла бути утворюючим фактором рівнини.

5). Існуючі топоніми і гідроніми цієї території та ін.

6). У 1890–1891 рр. В. І. Вернадський за завданням свого вчителя В. В. Докучаєва досліджує Кременчуччину і прилеглі території.

Результати цього дослідження повністю опубліковано тут:

Вернадский В. И. Труды первого периода научной деятельности по биогеохимии почв, кристаллографии, радиоактивности (1894–1914) / науч. ред. и сост. академик Э. М. Галимов. 2013. Т. 1. 683 с. // Собрание сочинений : в 24 т. /; под ред. академика Э. М. Галимова; Ин-т геохимии и аналитической химии им. В. И. Вернадского; Комиссия РАН по разработке научного наследия академика В. И. Вернадского. Москва : Наука, 2013.

Тому цей край очікує на увагу з боку науки не лише в просвітницькому місцевому, а й науково-фундаментальному напрямі всепланетно.

7). Центральне Подніпров'я з окраїнами – особлива територія Євразійського континенту, де окремі поселення протокультурної людини сягають 40-тисячної давнини років, навколо цієї території спостерігається обертання народів за останні 24 тис. років, які належать до індоєвропейської мовної групи (Велесова книга).

Тож, теорія регіону біосфери, дослідження Кременчуцького біосферного регіону і гуманітарна освіта Кременчуччини можуть слугувати моделлю, яка дозволяє проєктування гуманітарної сфери України на засадах наукового доробку академіка

В. І. Вернадського з оглядом на його унікальну особистість дослідника природи і науки, з можливістю екстраполювати наукові висновки на інші регіони країни й поза її межами.

Зауважимо, **без переносу поняття «ноосфера» в контекст освіти регіону практичне застосування поняття «ноосфера» до педагогіки неможливе.** Навчання є стимулом і мотивом учіння народу, є дієвим фактором життя тоді, коли обґрунтовує не лише наукові поняття і концентрує їх навколо законів, але й **формує життєву енергію в напрямі головної ідеї життя як смислу дії для конкретної особистості в полі її складного атрактору-мети.** Учінням народу проростає культура спільнот не аби як, а синхронно біосфері, коли антропотизація переходить в антропологізацію (ноосферу) регіонально.

Однією з характерних рис і тенденцій становлення ноосфери В. І. Вернадський бачив наростання свободи людської особистості. Вільну мислячу особистість він вважав найважливішим суб'єктом прогресу людства і становлення ноосферного суспільства. У реальному житті свобода думки повинна стати основною «складовою в структурі соціального ладу, на рівні з тими економічними свободами, які лежать в основі будь-якого соціалізму» [4, с. 246]. Без свободи думки, зазначав він, неможливо досягнення **соціальної рівності всіх.**

З цього випливає – важливим соціальним запитом до системи освіти часу ноосфери стає організація такої школи, яка б орієнтувалася не тільки на *засвоєння* учнями певної суми знань в ході навчально-виховного процесу, але, насамперед, передбачала становлення й розвиток особистості в умовах регіону, педагогічної системи біосферного регіону як **оригінального біоенергоінформаційного середовища.**

Тобто, по суті, системі освіти треба по-нову відповісти на питання кожного індивіду: що таке Людина? Без такого уточнення соціальні порядки людей здійсняться, але переважно з опорою на інстинкти й культури на їх основі. Це добре для гегемонії людини, а чи це в душі часу ноосфери?

Ми знаємо, *що соціалізація – це, насамперед, перетворення особистого на загальне, безособове і нівельоване спільним.* Соціалізація є двостороннім процесом, оскільки відбувається не лише збагачення соціальним досвідом, а і як реалізація людиною

соціальних зв'язків. Її соціологічна сутність зводиться до поєднання у процесі соціалізації особи взаємообумовлення і взаємодії адаптації та обособлення, тобто збереження суб'єктності людини в умовах певного суспільства як певного коливного процесу розвитку інтересів індивіду в межах його профілю (зони свобод).

На стадії перевантаження соціалізацією особистість може втрачати індивідуальність. Схоже відбувається і в освітньому каналі. Школи переважно по інерції роблять справу соціалізації як педагогічний конвейер, але, натикаючись на *супротив особистості*, поєднують звичну для досвіду радянської епохи соціалізацію з новітньою функцією **соціумізації** – процес і результат формування активної творчої особистості у поєднанні з її рівноправним і повноцінним входженням у соціум як об'єднання громадян, що підкорюються демократично встановленим нормам і правилам.

Процес соціалізації у ноосферному вимірі – це науково раціонально вибудований діалог особистості зі світом: з природою матері, з сім'єю, з довкіллям, поміж особистостями, з власним я тощо. Місія школи – опосередкувати і структурувати цей діалог предметно – від мікросвіту через реальність земну до макросвіту (все є космос, пронизаний мікросвітом, де людині випало спостерігати певний діапазон реальності). Настає нова роль для шкільної дидактики – бути ноосферною, сконцентрованою на проблемі навчити особистість постійно вчитися й жити в своєму вчінні власними творчими силами душі.

Одночасно людині з допомогою освіти слід правильно помічати власне Я, його генеалогію й доцільну спрямованість, оволодівати ноосферним гуманізмом і культурою єднання в ефективні співдружності ноосферних діячів в складі біосфери. Соціумізація випускника сьогодні потребує від школи забезпечення таких цінностей, як громадянська відповідальність, правосвідомість, духовність і культура, самостійність, ініціативність, адаптивна здатність та готовність з посередництвом другої освіти проявляти мобільність на ринку праці тощо. Якщо додати фах і ступені підготовки, то по суті отримуємо **життєву компетентність**.

Педагогічна наука XXI століття свідчить, що саме профільне навчання (природознавча концепція та дозвіл на трансцендентність для суб'єкта, опора на провідну діяльність, рівень розвитку пізнавальних інтересів, поліваріантність навчання тощо) є найкращим засобом реалізації принципів диференціації й індивідуалізації навчальної діяльності, здатне найбільш вдало охопити проблему розвитку конкретної особистості інтегративною освітою в сучасних умовах розвитку цивілізації.

У свою чергу навчальний профіль – синтез поглядів «анфас» (з фр. *en face* – перед лицем, попереду, в лице) і «в профіль» (фр. *profil*, від лат. *filum* – нитка, вид з боку) є досить складним педагогічним конструктом, який передбачає організацію централізовано-децентралізованого характеру управління системою освіти, освітнім закладом, певну організацію дидактичних одиниць, відповідної педагогічної культури, складає певну технологію супроводу душі вихованця. Адже профіль відбувається в стані особистості, яка саму себе відшукує як траєкторію саморозвитку з допомогою освіти. Система освіти при цьому виконує місію підтримки особистості учня, створюючи відповідні умови.

Технологія організації профільного навчання як процесу досить наукоємна і вимагає значних інтелектуальних ресурсів освітньої системи для її впровадження, поки що існує як спроба. Тому на всіх рівнях управління прижився статичний принцип (принцип лекала) організації – внутрішня впорядкованість, узгодженість та взаємодія частин цілого, що обумовлена його побудовою та цілями в складі навчального матеріалу як непорушного скелету. Така собі паперова профільність. У той же час, нині потрібна організація як динамічний процес – сукупність цілеспрямованих дій, що зумовлюють утворення необхідних зв'язків в «середині особистості» та в напрямі її розвитку – педагогічна організація регіону як організація варіантів освіти, реальних профілів (пропозиція) для реальних траєкторій розвитку особистості (запит інтересів).

А це значить, що школа «на вході» має розглядати дитину як складений процес, максимально оптимізований пропедевтичною функцією – власною і громади, певним довкіллям. Більше того,

дитина має бути технологічно правильно «розміщеною» задалегідь у власному цільовому континуумі Я - концепції, в його епіцентрі як у Я-сегменті Космосу – це питання до її найближчого оточення – сім'ї, материнської, батьківської та родової школи, і психологічної служби, зокрема.

Активною ділянкою траєкторії неперервної освіти, де реалізується профільний підхід у навчанні, насамперед, є загальноосвітня (профільно-допрофесійна) і вища (профільно-професійна) школи. У світлі цього педагогічною наукою в ідеалі сформульовано підходи до процесу формування особистості в контексті її генетичних витоків, розглянуто цілі підготовки людини до соціального життя як творчої особистості, яка усвідомлює суть власного життя і адекватно реалізує себе в обраній професійно-трудовій діяльності. Проте саме найпрогресивніші педагогічні технології, що спираються на теорію розвитку, є мало усвідомленими педагогічним загалом, дещо дисонують між собою понятійно, а значить проблемними для широкого вжитку. Але саме вони, що (в минулому) розглянули людину і педагогічну дію досить складно в душі космічності, і заслуговують нині на масовість. Це змушує сучасну педагогічну освіту (в тому числі післядипломну) до рішучих змістових реформ.

Потреба в пошуковій активності, в самовизначенні, в усвідомленні власної соціальної перспективи є важливими потребами молодшої людини і завданням упровадження для цього системи профільного навчання як структурно-динамічної організації співпраці індивідуальностей – з одного боку. З іншого боку, така організація вимагає бачити школу набагато ширше, запроваджуючи при цьому соціально-психологічні основи управління – як соціо-еколого-педагогічну систему регіону біосфери.

Таке синергетичне дуальне утворення обов'язково спричинить правильний рух думки діалогічно – виробляючи запит на освіту, «зумовить елемент творчості, а той замовить особистості потрібний для цього капітал – необхідне знання, уміння видобути потрібне для життя із байдужого і для неї чужого створіння природи», – за В. І. Вернадським (1925) [3].

Солідаризуючись з ученим щодо розуміння демократії як соціальної організації народовладдя – підняти маси до рівня знань свого часу, поділяючи його розуміння завдань освіти – створити «народ, що вчиться» (похідна від «учіння» – автор А. С.), необхідно це робити зараз, сьогодні в системі освіти, що проектується в умовах клітини біосфери – регіону як організаційної ланки природи.

Учіння – вид пізнавальної діяльності, спрямований на прискорення засвоєння суспільного досвіду, який забезпечує необхідний темп психічного розвитку особистості, що дозволяє досягнути їй в необхідні терміни освіти як інформаційної рівноваги з певним рівнем організації суспільства, його взаємодії з середовищем. Учіння розуміється як знання, сприймається як переконання, втілюється як дія.

Термін «**регіон**» (від лат. *regio* – царина, царство) – в давнину земля, край, князівство тощо, сьогодні – велика територіальна одиниця. У фізичній географії – узагальнена назва одиниць фізико-географічного районування будь-якого таксономічного рангу, в історіографії – історико-географічний регіон, в економіці відповідником є економічний район. Виділяють також географічну теорію регіонального розвитку.

Тож термін «регіон» є досить універсальним для багатьох мов. В українській мові він тяжіє більше для визначення певних мислимих локацій на території, використовується більше в якійсь галузі адміністрування чи економіки, ніж фігурує як конкретний вимір біосфери.

Ставлення науки до цього поняття неоднозначне, особливо педагогічної, яка звикла бути додатком соціально-економічного розвитку, а не флагманом проектування. Рішення будь-яких соціальних проблем неможливе без відповідної інформації, кількість якої постійно накопичується й збільшується, торкаються вони нині (в епоху глобалізації) регіонів по особливому. Формується певна система інформації, що відображає функціонування й розвиток соціуму в цілому й регіону в фізичному сенсі зокрема. Народжується біосферна регіонологія тепер.

Життєдіяльність регіону, як ми помітили, перебуває в прямій залежності від знання цієї інформації й уміння

використати її в процесі управління (досвід Швейцарії, США, Швеції, Німеччини тощо).

У Швейцарії освіта та наука належать до пріоритетів. У країні, кількість населення якої не досягає 8 млн. осіб, налічується приблизно 1,1 млн школярів і студентів. Об'єднуючи 26 кантонів («міні-держав» або регіонів біосфери), Швейцарія стала місцем злиття трьох величних культурних і мовних традицій – німецької, французької та італійської. Німецькою мовою говорить приблизно 65 % населення, французькою – 19 %, італійською – 12 %. Однак швейцарців через їхню багатомовність роз'єднаним народом не назвеш. У XIX століття в країні було впроваджено обов'язкову середню освіту як «надважливе громадське завдання з належного навчання нових поколінь», усі кантони створили своє освітнє законодавство, основні положення якого збереглися досі. Ось чому в Швейцарії є понад 26 кантональних і 6 субкантональних «систем освіти».

У США немає єдиної національної системи освіти. Для кожного зі штатів характерна своя організація освіти та свої особливості, тому основною рисою освіти в цій країні є децентралізація. Така освітня свобода не суперечить США бути першою економікою у світі.

Відмінною рисою системи освіти в Швеції є демократичний підхід – формування підростаючого покоління як сучасних європейців. Демократичність освіти Швеції виявляється в свободі вибору у всіх без виключення рівнях освіти, будь-який учень має право вибрати не лише дисципліни, по яких він навчатиметься, але і форму навчання, мову (англійська або шведська) і навіть вчителя. У законодавстві Швеції чітко прописані норми поведінки вчителів і форма викладання – вчитель не повинен нав'язувати свою авторитетну думку або давити на учня, а лише передати знання своїм учням і викликати у них потребу і навички самостійного мислення і викладу свого бачення істини.

Питання культури та освіти в Німеччині відносяться до компетенції земель (яких в цій країні 16), тому умови та програми навчання в різних землях можуть відрізнятись одне від одного. Німеччина окрім рамкового Закону про освіту має 16 Освітніх

конституцій, що характеризують кожну із її земель по особливому. Питаннями координації політики в галузі освіти відає спеціальний орган – Постійна конференція міністрів культури земель. Він і стежить за тим, щоб планка якості освіти в масштабах всієї країни залишалася на гідному рівні.

Диференційований характер освіти чекає і Україну з її мультикультурністю та історичною самобутністю регіонів...

Нині викристалізовується історією науки нова форма відображення об'єктивної реальності, зокрема, соціально-регіональної – інформаційне відображення, що дає можливість утворення інформаційно-соціологічних регіональних полігонів і проведення на них різних соціальних експериментів у вигляді соціального проектування, побудови на цій основі варіативних моделей розвитку соціальної дійсності й управління нею.

Інформаційною регіонологією передбачається створення єдиного інформаційного простору об'єкту дослідження – регіону біосфери, що становить інформаційне відображення соціального простору з усіма його зв'язками в складі біосфери.

Тобто, регіон при цьому розглядається як соціальна система з усіма вхідними, вихідними характеристиками, функціями, що забезпечують його життєдіяльність. Інформаційна регіонологія передбачає рішення проблем регіону з використанням інформаційних технологій як системи методів збору, накопичення, зберігання, пошуку, передачі й обробки інформації на основі застосування засобів ІТ. Вона припускає утворення єдиної автоматизованої інформаційної системи, єдиного ІРЦ (інформаційно-ресурсного центру) для рішення регіональних проблем. Більше того, інформаційна система, що відбиває соціальний простір регіону, є освітнім полігоном для соціального проектування й побудови на його основі моделей управління, розробки механізму реалізації проєктів й виявлення тенденцій розвитку регіону в складі біосфери і поблизу інших регіонів.

Концепція інформаційної регіонології містить у собі наступні складові:

1. Визначення суб'єкта й об'єкта регіонального управління. Розглядаються всі складові поняття «регіон», з навколишнього середовища виділяється соціальна система регіону, показується її функціонування й взаємодія з навколишнім середовищем, а

також встановлюються детермінанти розвитку. Соціальний простір регіону досліджується в єдності з його інформаційним простором як відображенням соціального. Визначається потенціал регіонального інформаційного ресурсу як рушійної сили розвитку соціуму. Прогнозуються результати впливу інформатизації соціуму на соціальні процеси й соціальні структури, на людину. Створюється структура єдиного інформаційного й соціального простору регіону як об'єкта й суб'єкта системи регіонального управління.

2. Формуються принципи створення системи управління регіоном.

3. Створюється схема організації інформаційних технологій регіонального управління.

4. Формується інформаційно-соціологічний полігон, де проводиться соціальне проєктування, вибирається оптимальна модель системи регіонального управління.

5. Розробляється механізм реалізації оптимальної моделі управління й розвитку освіти регіону, дидактичні одиниці якої відповідають завданням інтегрування регіону до складу співдружності країн, держави, інтересам взаємодії з сусідніми регіонами, розвитку даного регіону і конкретної особистості тощо.

В сучасних комунікаціях існує низка тлумачень регіону, також в різних областях людського знання, кожне з яких характеризує яку-небудь сторону цього поняття окремішньо. Тому настає необхідним обґрунтувати соціологічний зміст поняття «регіон».

Словник-довідник «Соціальна структура й соціальні процеси» трактує соціологічне розуміння регіону в такий спосіб: «будучи соціально-територіальною системою, регіон повинен мати соціально-просторову спільність організації проживаючого в його рамках населення. Відрізняючись своєрідністю природних умов, спеціалізацією виробництва, певним рівнем розвитку продуктивних сил, виробничої інфраструктури, регіон у той же час характеризується специфікою соціальної культури й інфраструктури, а також способом життя населення...» [14, с. 116].

Існує трактування регіону як осередку територіального розвитку виробничих сил і виробничих відносин, що дозволяє

розглядати територіальне утворення з позицій «економічної й соціальної природи» [10, с. 13]. Поняття «регіон» в українській мові часто ототожнюється з поняттям «район».

Отже, на цьому етапі аналізу вважатимемо регіон – це територіально-цілісна частина країни, яка відрізняється своєрідністю природного середовища, що зумовлює тип та структуру економіки, яка характеризується своєрідним співвідношенням різних галузей господарства, глибокими та різноманітними зв'язками між ними, закінченим циклом відтворення, спільними рисами. Спробуємо розібратися у цьому судженні детальніше.

В. І. Сігов розглянув регіон як економічну й соціальну спільноту, відзначаючи, що «у регіонах складаються територіальні спільноти, члени яких окрім економічних відносин мають загальні відносини щодо навколишніх умов життя – природного й соціального середовищ. У територіальних спільнотах здійснюється обмін усіма основними видами діяльності людей, що забезпечують соціальне відтворення населення. Внаслідок цього вони можуть функціонувати як відносно самостійні соціальні утворення [13, с. 3–8].

С. І. Барзилов і А. Г. Чернишов розуміють під регіоном соціологічну кваліфікацію тієї чи іншої адміністративно-територіальної одиниці, населення якої об'єднано загальними виробничо-економічними взаємозв'язками, єдиною соціальною інфраструктурою, місцевими засобами масової комунікації, органами влади й місцевого самоврядування. Регіон є природничо-історичний простір, у рамках якого здійснюється соціально-економічна й суспільна діяльність людей, які у ньому проживають. Політичний простір регіону становить організацію його політичного життя, «сферу реалізації державної влади на місцях і в громадському самоврядуванні» [1, с. 6–7].

Отже, у сучасній науковій літературі поняття «регіон» розглядається з різних позицій – як єдність соціального, економічного, культурного, природничо-історичного й політичного простору насамперед.

Подальший аналіз дозволив виділити кілька основних складових регіону.

1. Фізико-географічна структура регіону. В економічній географії поняття «регіон» означає те ж, що й район; «територія (акваторія), часто дуже значна за своїми розмірами, що не обов'язково є таксономічною одиницею в якій-небудь системі територіального поділу». Існує географічна єдність регіону: який-небудь центр, довкола нього каркас.

2. Економічна складова. В економіці під регіоном розуміється «велика територія країни з більш-менш однорідними природними умовами й характерною спрямованістю розвитку продуктивних сил на основі сполучення комплексу природних ресурсів з відповідною сформованою й перспективною матеріально-технічною, виробничою й соціальною інфраструктурою».

Центр регіону – його господарське ядро, навколо центра зосереджена основна промисловість, сільське господарство, щільність населення тут вище. Регіональна економіка розглядає регіон як «просторово обмежену частину єдиного народногосподарського комплексу», тобто як структурний елемент господарського комплексу країни (М. Г. Чумаченко [15, с. 6]).

Ряд авторів підкреслюють комплексний характер регіону як господарської єдиної системи зі складною структурою. У рамках регіону здійснюється весь процес відтворення сукупного суспільного продукту.

Основними ланками економічного районування визначаються великі економічні райони – макрорегіони. Вони складають цілісні територіальні частини народного господарства, «територіально-виробничі комплекси, які створилися на базі великої території, що відрізняється від інших частин країни спеціалізацією в народному господарстві, своєрідним економіко-географічним положенням, природними й трудовими ресурсами» [15, с. 23]. Як видно, у складі макрорегіонів присутні райони середньої ланки або мезорайони, до яких відносяться області, краї.

Таке районування дуже близько стикається з наступною, третьою складовою поняття «регіон».

3. Політико-адміністративний розподіл території регіону, його політико-адміністративна структура. Оскільки владними-силовими відносинами пронизані всі господарські відносини,

політико-адміністративна структура регіону переважно збігається з його економічною структурою. Саме рівні адміністративного поділу найбільше забезпечують регіону необхідні умови соціально-економічного функціонування і розвитку.

4. Етнічна структура регіону. Довгий час ця складова практично не бралася в розрахунок при організації функціонування регіонів, дотримувалася принцип єдності політичного, економічного й етнічного. Післяреволюційний розподіл Росії на окремі регіони відбувся за національно-територіальною ознакою. Після розпаду СРСР в Україні не лише зберігся, але й віродився на новому рівні територіально-національний принцип (Кримська автономія), до якого додався чисто територіальний. Як правило досвід функціонування національних територій свідчить про нерівні права й обов'язки стосовно центра, наприклад, різний ступінь самостійного прийняття ряду законів оподаткування, взаємодії з центральними органами влади й ін.

Етнічною автономністю створюється основа для внутрішніх щодо держави конфліктів, зокрема в галузі освіти.

Нерівне положення територій усередині певної адміністративної області спричиняється прагненням цих територій ставати більш самостійними суб'єктами господарювання, одержати більше прав стосовно центра.

5. Соціокультурна складова поняття «регіон». Її можна виділити в якості **детермінанта** суспільного розвитку в силу двох обставин:

1) більшість діючих у соціальній системі факторів становлять специфічно людські способи діяльності, тобто феномени культури;

2) всі фактори, що діють у суспільстві, впливають на нього (у тому числі природні), бо навіть у тих історичних ситуаціях, коли вони виходять на перший план, опосередковані суспільною психологією.

Культуру можна зрозуміти як ядро, у якому відображається мотивація діяльності людей. Культура багатозарова, ієрархічна, внутрішньо суперечлива. Але найважливіша постать у ній – людина. Тому центральне місце в культурній сфері займає

програма діяльності суб'єкта. У повсякденному житті люди діють відповідно до історично сформованого змісту культури. Будь-який соціальний суб'єкт – від суспільства в цілому до особистості з усіма проміжними щаблями між ними у вигляді співтовариств – формує свою субкультуру, або культуру деякого суб'єкта як соціокультурного цілого. Вона й містить програму діяльності відповідного суб'єкта.

Тож, регіон – це, насамперед, люди, що проживають на його території й утворюють певну історико-культурну спільноту із властивим тільки їм властивим складом характеру, устроєм життя. Вони мають свої власні бачення того, як і яким чином повинні вирішуватися ті або інші проблеми, адже вони щоденно вирішують їх з тим або іншим ступенем консерватизму.

6. Правова складова регіону. Діяльність у регіоні обов'язково підлягає правовому регулюванню; законотворчість у регіональній області має велике значення для нормального функціонування регіону, а взаємодія центральної й регіональної законодавчої влади може бути джерелом як конфліктів, так і нормальної життєдіяльності регіону.

7. Політична складова. Визначає загальну політику функціонування регіону. Вона являє собою цілісну, упорядковану сукупність політичних інститутів, ролей, відносин, процесів, принципів політичної організації суспільства в регіонах, підлеглих прийнятим у конкретному суспільстві політичним, соціальним, юридичним, ідеологічним, культурним нормам, історичним традиціям і установкам політичного режиму.

Саме політична система в регіоні організує відносини між суспільством і державою, визначає протікання політичних процесів, що включають інституціоналізацію влади, характеризує стан політичної діяльності, рівень політичної творчості в суспільстві, характер політичної участі, неінституціоналізованих політичних відносин.

Політична система становить одну із частин або підсистем сукупної суспільної системи. Центральне положення політичної системи в цій системі визначається провідною організаційною й регуляторно-контрольною роллю самої політики. Регіон як єдиний політичний простір є сукупність установ і способів, за допомогою яких здійснюється вплив населення на місцеву владу

в плані її формування (активне виборче право), визначення й корегування соціальної політики, існує система політичного контролю влади над населенням (С. І. Барзілов [1, с. 5]). Регіон, що виступає як суб'єкт Центру, має конституційно закріплені права й обов'язки.

На підставі вищевикладеного регіон визначається як цілісна соціальна система, що володіє всіма характеристиками соціуму.

Ця система має єдину структуру, що включає в себе фізико-географічні, економічні, політико-адміністративні, етнічні, соціокультурні, правові, політичні підструктури; цим підструктурам відповідають соціальні інститути (при визначальній ролі цих інститутів відбувається організація життя регіону). І, нарешті, основним суб'єктом і об'єктом управління регіоном є людина: люди об'єднані у соціальні спільноти й вступають у соціальні відносини з іншими людьми та іншими спільнотами.

Таким чином, регіон становить цілісну, просторово-організовану форму життєдіяльності соціуму як системи, як складне й комплексне явище сегмент сфери життя (біосфери).

Така форма має свій зміст (регіональний зміст освіти).

Це:

- 1) взаємодія суб'єктів у процесі відтворення умов життєдіяльності;
- 2) матеріально-речовинні фактори, що виступають основою відтворення;
- 3) кількісні та якісні показники, що характеризують результат – рівень соціально-економічного розвитку.

Крім цього, у регіоні існують:

- 4) функціональні внутрісистемні зв'язки, що впливають із відносин власності, відносин по розподілу предмету влади й повноважень.

5) Регіон має самоврядний механізм, елементи якого взаємозалежні, взаємозалежні й доповнені механізмом зовнішнього регулювання.

Такі якості, як:

- 6) відносна відособленість,
- 7) цілісність,
- 8) комплексність,

9) структурованість,

10) підпорядкованість єдиної мети зв'язкам із зовнішнім середовищем – визначають регіон як складну соціальну систему.

Одним з найефективніших методів пізнання систем представляється їхнє моделювання, тобто заміна реальних систем їхніми моделями. Операції або експерименти, які неможливо або важко, довго й дорого проводити з реальною соціальною системою (регіоном), можна успішно проводити з її математичними, комп'ютерними моделями, а отримані результати можна поширити з дотриманням подоби на реальну систему.

Поняття «регіон» досить ґрунтовно опрацював український учений О. П. Ковальов і навів: відносно замкнуте територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване у функціональну структуру космобіотизованого геопростору [7, с. 6].

Саме це визначення регіону встановлює його біосферну сутність над іншими, розглянутими нами вище. Воно в органічний спосіб говорить нам про економічне життя як перетин фізичної і економічної географії, що є цінним орієнтиром для відбору змісту освіти для сучасної школи.

У сучасній економічній науці класифікація регіонів України передбачає такі категорії: проблемні, відсталі, кризові, депресивні. Загалом ці поняття тісно переплітаються, проте мають і певні відмінності. Проблема чіткої класифікації регіону є дуже актуальною в цілому як для розробки стратегії розвитку території, так і для побудови моделі навчально-освітнього простору регіону. На нинішньому етапі розвитку України поряд з центром все активніше залучаються місцеві органи управління до вирішення проблем економічного й соціального розвитку регіонів в рамках об'єднаних територіальних громад, впровадження сучасних механізмів підтримки перш за все «депресивних» і «кризових територій» в контексті завдань стійкого розвитку.

Умовно моніторинг території регіону можна здійснити, увівши певну матрицю, яка, у залежності від набору параметрів,

набиратиме того чи іншого стану «проблемності», «відсталості», «кризовості», «депресивності».

Уточнимо загальні характеристики відправних параметрів.

Відсталий регіон є таким, якщо його показники відстають від середньостатистичних державних більше як на третину.

Проблемним регіоном будемо вважати такий, що вміщує в собі ситуацію, котра потребує додаткової (частіше зовнішньої) допомоги для її вирішення: стан екології, наближеність до кордону, наявність конфліктних ситуацій тощо.

Кризовим регіон будемо визнати за умов, коли існують незворотні тенденції до спаду виробництва, зростання безробіття, зниження рівня життя, погіршенням стану здоров'я, зниження показника тривалості життя тощо.

Депресивною територією визначимо ту, яка тривалий час є кризовою, і цю кризу подолати самостійно вона не в змозі. Така територія здатна перейти до стабільного розвитку лише при умові комплексної підтримки й мобілізації ресурсів (внутрішніх і зовнішніх – з боку більш крупної організації (області, держави тощо).

Треба підкреслити, що кризові й депресивні території можуть бути в складі відносно здорових регіонів, крім того, рівні «відсталості», «проблемності», «кризовості» і «депресивності» можуть бути диференційованими для різних самостійно взятих зон (Карпати, Донбас, Чорнобиль тощо). Слід констатувати, що сьогодні суттєвими важелями покращення життя регіону поки що не стали головні рушійні сили суспільства – освіта й наука, на практиці існує слабке прилучення до господарсько-управлінського начала відповідних освітньо-наукових кіл. Економіка освіти керівниками регіонів розуміється як «надання освітніх послуг на суму» і не більше.

У той же час кожна територія потребує індивідуального підходу та побудови певної стратегії як програми розвитку на перспективу, що має внутрішню нелінійну динаміку. Присутня неабияка частка територій у регіоні, які характеризуються складністю адміністративного управління, коли мегаполіс простирається в межах кількох адміністративних областей, взаємодіє з територіями кількох аграрних районів (полісів) тощо. Деформованим стає розвиток культури таких регіонів. Сучасне

село сліпо, по інерції, трансформує свій ресурс робочої сили в сусідню країну, іншу адміністративну область тощо, власноруч стаючи причетним. У такому разі стає потреба або реформи кордонів, або ж відповідної координаційної освітньої політики ланок регіонів (регіону).

Як правило, кризові та депресивні території знаходяться поблизу (або безпосередньо) у зонах екологічного лиха, де потрібна інша якість і концентрація управлінських рішень (інформації) у напрямі збереження й відновлення природних ресурсів. Взаємодія мегаполісу (міста, системи міст) і полісу, полісів (села, сіл) супроводжується присутністю *інфарктної зони*, яка поширюється концентрично від центра мегаполісу (забруднення атмосфери, забруднення ґрунтових вод, інші шкідливі викиди технічного виробництва тощо) у напрямі аграрного сектору сільськогосподарського виробництва, може бути присутньою як феномен «на межі». Це, як правило, певна смуга, яка має власну динаміку розвитку. Саме ця територія потребує найприскіпливішої уваги при оцінці спеціалістами, саме реальний стан цієї території й оцінка цього стану створюють найбільші диспропорції в оцінці розвитку регіону, впливає на компенсаторні фактори, а значить на покращення стану життя.

Сьогодні існує така інфарктна територія поки що поза «правилами» виробленої для країни оцінки розвитку регіону. Тож, саме на такі території в першу чергу повинні бути націлені наукові сили й освітній потенціал країни для вирішення проблем розвитку.

Сучасна людина не управляє біосферою, а лише бере участь у її еволюції, тобто еволюціонує в складі біосфери як системи. Наукова думка як природне явище докорінно змінює енергетику планети. Цей потік енергії має свою швидкість, яку забезпечує система освіти насамперед.

Ноосфера діє реально – це не сфера техніки, не сфера людини, і навіть не сфера соціуму, це – сфера розуму як еволюціонуючого процесу в біосфері, що чиниться особистісно у регіоні. Тому, саме біосферний регіон стає основою, початком певного ноосферного освітнього каналу. При цьому просте вдосконалення навчальних програм у цьому напрямі не призведе до керованої ноосфери.

Необхідно створити умову, щоб народ «сродно» (за Г. С. Сковородою) перебував у стадії учіння. Ця проблема опирається на принципи ноосферного світогляду та передбачає такі основні стартові кроки при побудові системи освіти у регіоні – передумови профільної освіти:

- розвиток просвіти – пізнання, розуміння й свідоме ставлення народних мас до оточуючих подій;

- виховання єдності людини й природи;

- спрямованість освіти на пізнання фундаментальних принципів природи;

- принцип антропоцентризму в освіті необхідно доповнювати принципами біоцентризму й космоцентризму.

Ураховуючи, що педагогічні системи відносяться до категорії інформаційних, цей аспект при їх описанні має велике значення.

Середовище, в межах якого безпосередньо діє людина, наділене певною організацією – географічною. Воно складається з особливих складних динамічних елементів – геосистем, які, взаємодіючи між собою, створюють єдиний геопростір – географічний хронопростір. Його становлення пов'язане з поняттям «геопроецес» – процес самоскладання геопростору.

Людина, досліджуючи геопростір, формує його відображення у власній свідомості для організації господарської діяльності.

Економічна наука допомагає людині власну діяльність спрямовувати в напрямі культурно-господарської еволюції, що призводить до становлення антропосфери регіону, а потім і регіональної клітини ноосфери. Проте цей процес у свою чергу впливає на саму людину. У ньому відображається явище регіоналізації – процес розгортання, становлення структури антропосфери. Сьогодні питання супроводу регіональної політики наштовхуються на завдання мати певну освіту для регіону й проблему вироблення методу – яким найкращим чином віднайти ті опорні точки, навколо яких буде фундуватися учіння людини, народних мас. Регіоналізація – процес порушення симетрії геопростору, нині становить по суті його переважання, є надлишком антропотизації – поставила проблему антропологізації.

У свою чергу, діяльність людини залучаючи або не залучаючи енергію ззовні (стосовно певної геосистеми), прагне до певної просторової кореляції та побудови (підсилення, послаблення) когерентності. Таким чином, регіон із соціально-виробничої сфери (посередництвом науки) перетворюється на соціоприродну організацію. В свою чергу особистість регіону потребує біосферно-продуктивної педагогіки. Антропотизована територія замість присвоєння господарства (гетеротрофність) має створювати його як самостійне виробництво (аутотрофність). Це ж стосується освіти – не присвоювати знання, а природовідповідно вирощувати їх як розум біосфери – ноосферу в складі навчально-освітнього простору регіону.

Уточнимо. Порушення симетрії в опорному геопросторі виникло через осілий спосіб життя й господарювання людини. Першою при цьому формується агросфера – на початку симетрично антропотизована, а потім асиметрично. Великим проявом порушення симетрії геопростору стало виникнення великих поселень людини на певній території. Густина населення згодом стає визначальним фактором функціонування геопростору. Розвиток антропотизованих систем пов'язаний зі змінами характеру культури й господарської діяльності суспільства, які проходять ряд стадій (культурно-господарських типів). Кожний наступний культурно-господарський тип розвивається на основі попередніх типів. На кожному рівні може бути досягнута ситуація, при якій соціально-виробнича система або перестає розвиватися, або переходячи у стаціонарний режим, згодом починає деградацію, або в ній спонтанно виникає нестійкість, яка може призвести до нового культурно-господарського типу.

Отже, регіоналізація охоплює цілу низку процесів антропного характеру, які самі по собі є досить складними й дуже складними – у їхньому переплетінні між собою, між процесами еволюції й деформації реального природного середовища. В основі виникнення регіону лежить феномен порушення симетрії в антропотизованому геопросторі, що призводить до подрібнення функцій діяльності людини поряд (в наслідок) з порушенням функціонування природного середовища. Ці процеси самоорганізуються й протікають як еволюція геопростору.

Інфраструктура регіону має свою топологію, яка в свою чергу еволюціонує в напрямку відносно замкнутого виробничого циклу.

Аналіз свідчить, у процесі самоорганізації геопростір, поряд із прагненням до об'єднання в одну систему, прагне до самостійності й відносно незалежності – об'єктивна реальність. Ідеальна самостійність може наступити тоді, коли регіон буде самодостатнім енергетично. Проте реально кожен регіон має ті чи інші власні проблеми і ускладнення, а, отже, потребує обміну енергії з іншими регіонами. Енергія як і інформація (в її складі освіта) є тим спільним і водночас відмінним, що містить регіон.

Структура функціонального простору регіону становить еволюцію, рухаючись у напрямі структурно-функціональної повноти. Освіта регіону поступово виражає увесь сукупний ряд культурних традицій у напрямі взаємодії з іншими регіонами й субрегіональними утвореннями, конкуренцію з іншими регіонами за: енергію, сировину, населення, територію, виробничі й культурологічні функції. Вона поступово переростає в глобальну структуру антропосфери як комплементарність, доповнювальність, спорідненість іншим регіональним структурам, входить до складу культури, але і формує другу природу – людина відчужується від природи неперервно. Виробнича мережа (трудовий ресурс), яка супроводжується відповідною освітою і яка повертає людину природі, стає у великій мірі корелятором і детермінатором розвитку регіону.

Отже, розвиток регіону сприяє виділенню складової інформаційної функції, що супроводжує додіяльність, у самостійну структурну складову – освітню. Система на рівні обробки інформації повинна бути максимально невпорядкованою й складною. Для цього необхідно розділити «фізіологічну» й чисто інформаційну функції на рівні апаратурних реалізацій, що вимагає певного рівня символічного відображення, яке, стискаючи інформацію, диктує необхідність профільної когнітивізації відповідних антропотизованих геосистем – витікає як освітня перспектива, зміст освіти.

Щодо навчального змісту, то він має включати умову згорнутості-розгорнутості дидактичних одиниць змісту академічної і прикладної школи.

Зміст профільної освіти – система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує формування в учнів наукового світогляду, умови особистісно-орієнтованої перетворюючої діяльності, спрямованої на відтворення, і розвиток людини культури на засадах генетичної програми особистості: всебічний розвиток розумових, фізичних здібностей та системи емоційно-ціннісних відносин до світу як до багатокомпонентного об'єкту, а також розвиток профільної-диференційованих інтересів із метою максимальної соціумізації та творчої самореалізації особистості; окреслює шлях еволюції Розуму на тлі Космосу, носія якого позначаємо терміном «людина істинна». До головних чинників реалізації змісту профільної освіти ми віднесли:

1) Комплексний системний підхід до побудови змісту освіти як єдиного контексту активної частини траєкторії становлення й розвитку суспільства, творчої особистості в ньому, культури. Сутністю сучасної культури планети стає дуальність – збереження гармонії людини з природою, пошук суспільної гармонії з побудовою цивілізації. Суспільство до стану «цивілізація» переносить ідея, забезпечена освітою як мета. Ідея взагалі не суб'єктивна, але і не об'єктивна, вона проєктивна в стані «особистість».

2) Виховання особистості, здатної впливати на власну освітню траєкторію, співставляючи її з національними й загальнолюдськими цінностями. У наш час формою стійкого розвитку по суті стає особистісно-соціоприродна еволюція, керована умовами еволюціонуючої соціопедагогічної системи.

3) Взаємообумовлювальний характер діяльнісного, ціннісно-сміслового та компетентнісного підходів при побудові змісту профільної освіти.

4) Реалізація особистісно-орієнтованого змісту освіти на засадах генетичної програми людини:

- пріоритет загальнокультурних цінностей особистості;
- можливість саморегуляції в умовах нелінійних змін у розвитку суспільства, здатність впливати на ці зміни заради власного успіху й суспільного прогресу;
- оволодіння рефлексією як умовою власного особистісного виміру; – проєктування власних програм досягнення успіху;

– пошук автаркії (рівноваги): у поведінці й взаємодії афекту та інтелекту, у логіці предметів і навчальних смислів, у самодіяльності тощо;

– уміння вчитися, використовувати власні помилки для пошуку правильних кроків;

– генерувати ідеї як вияв внутрішньої напруги особистості, пізнавальну активність, інтереси (як зону тяжіння структури особистості) у напрямі певної діяльності як самодіяльності, діяльності як взаємодіяльності, взаємомислення;

– реалізовувати виявлені задатки, розвинуті здібності й нахили як контекст профільної діяльності;

– реалізація навчальної діяльності як умови безперервної трансформації суспільної діяльності особистісним каналом (культурним): «прикладна-інтелектуальна» – «інтелектуально-прикладна», як помноженої активності.

Для профільної школи складові змісту навчання можуть проявляти і контрастувати «профільність», якщо елементи змісту освіти будуть подані в такій єдності: «знання про світ і способи діяльності», «знання про способи профільної діяльності», «досвід здійснення способів профільної діяльності», «досвід здійснення способів творчої профільної діяльності». Профільна діяльність по суті є «співдіяльністю певної категорії учнів» (щодо сорту провідної діяльності академічної або прикладної в напрямі фуркації) і одночасно «внутрішньо зумовленим явищем» для кожного учня зокрема – найвищим її рівнем, це творча робота душі (акме). Разом взаємообумовлюють профільність.

У зв'язку з цим, модель змісту профільної освіти матиме такий вигляд (рис. 1).

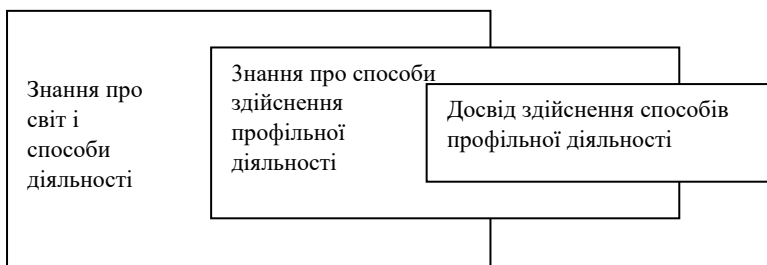


Рис. 1. Модель змісту профільної освіти.

Досвід здійснення способів профільної діяльності – споріднена діяльність щодо генетичної програми особистості, як прояв «провідного акценту» діяльності – індивідуального стилю дії в складі профілю навчання. Це значить, що «досвід здійснення способів профільної діяльності» обійматиме «індивідуальний стиль» особистості (персоніфіковано) та в складі профілю навчання надасть можливість побудувати своєрідне підсилення «кожному від кожного» (на рівнях: «ремесло», «технологія», «наука») як творчість.

У цьому контексті (пошук спорідненості) вибудовані підходи до діяльності людини в концепціях мотивації (А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд, І. В. Врум, Дж. Адамс, Л. Портер і Е. Лоуллер, Дж. Аткинсон та ін.).

Зміст профільної освіти передбачає певну побудову навчального матеріалу. Модель змісту навчання профільної школи є «ди-тріадою»: («знання про світ і способи діяльності» – «знання про способи профільної інтелектуальної діяльності» – «досвід здійснення способів профільної інтелектуальної діяльності») – («знання про світ і способи діяльності» – «знання про способи профільної прикладної діяльності» – «досвід здійснення способів профільної прикладної діяльності»). Така комплементарна структура вказує на дихотомію структури змісту – забезпечить біфуркацію пошуку й одночасно міжпредметну інтеграцію в рамках взаємодії «інтелектуальної» і «прикладної» школи – одночасно становить доповненість в освітньому процесі. Соціокультурні та педагогічні риси змісту освіти в загальноосвітній школі на профільних засадах базуються на регіональних витоках життєдіяльності людини. Спробуємо накреслити деякі лінії розвитку системи профільного навчання в час підвищеної уваги до регіонів в епоху глобалізації.

До головних питань нашого життя з цього приводу ми віднесли наступне:

1) Кожна територія як регіон має внутрішню нелінійну динаміку, потребує індивідуального підходу і побудови певної стратегії як програми розвитку на перспективу.

2) Сьогодні жодна економічна стратегія не може бути повно реалізована без інтеграції зв'язків, які формує освітньо-інформаційна галузь.

3) Освіті належатимуть і далі пріоритети у формуванні нової системи взаємодії в рамках геоekonomіки. Регіональна модернізація в Україні розпочалася, проте вона містить риси більше командно-адміністративної системи, ніж наукового підходу. Успішність розвитку економіки території і в її складі освітньої системи очевидно настає в умовах їх проектування в складі цілісної природної системи – біосферного регіону.

4) Інтеграційні процеси у світі зумовили трансформацію політичної карти, ці процеси носять безумовно регіональний характер. Освіта регіону латентно є налаштованою заздалегідь виражати увесь сукупний ряд культурних традицій території в напрямі взаємодії з іншими регіонами і субрегіональними утвореннями.

5) Наука більш наполегливо має формувати конкретні й реалістичні цілі життя регіону, країни, інтегрованого простору країн, світу через призму змісту освіти. Належне ставлення до природи здатна вирішувати теорія коеволюції, де на початковій стадії розглядається регіон. Розвиток системи «регіон» залежить від механізмів впливу, що виконують роль позитивних і негативних зворотних зв'язків. Перші забезпечують розвиток (зростання складності й різноманіття елементів), другі – стабільність і рівновагу.

Аналіз доводить, що сьогодні увага науковців прикута саме до механізмів негативного зворотного зв'язку, тобто людина перебуває в умовах, які змушують її до постійної адаптації – слід передбачити це як виклик сучасній людині. У наш час регіональні системи освіти мають бути досить гнучкими, відповідати принципу природодоцільності, містити елементи саморозвитку, формувати конкретні й реалістичні цілі життя регіону, країни, інтегрованого простору країн, світу через призму школи.

Система профільного навчання в умовах регіону є по суті механізмом забезпечення адаптації сучасної людини до динаміки життя. Учні у ХХІ столітті необхідно дати профільну освіту як світоглядну складову, що варіативно, диференційовано щодо особистості забезпечує поле застосування людини, її праці в рамках єдиного освітнього простору, яким є регіон.

Така форма має свій зміст, що потребує регіонального застосування у вигляді освітньої мети:

- взаємодія суб'єктів регіонального розвитку у процесі відтворення умов життєдіяльності;

- матеріально-речовинні фактори, що виступають основою відтворення;

- кількісні та якісні показники, що характеризують результат – рівень соціально-економічного розвитку території.

Регіон має самоврядний механізм, елементи якого взаємозалежні й доповнені механізмом зовнішнього регулювання, до яких все більше прилучається освіта, виробляючи відповідний зміст: держаний освітній компонент (стандарт), регіональний освітній компонент (стандарт), шкільний освітній компонент тощо.

Регіональний освітній компонент є важливим чинником культуральності системи освіти, при конструюванні змісту профільної освіти опирається на державний освітній стандарт і шкільний освітній компонент. При такій побудові, коли зміст освіти враховує особливості регіону, смислом сучасної освітньої стратегії стає міжрегіональна соціокультурна інтеграція України – забезпечує цілісність її території, залучення країни до європейської і світової інтеграції; регіональна профільна спрямованість освіти має виключно важливу актуальність у процесі здійснюваної регіональної політики.

Процес регіоналізації освіти опирається на принцип реалізації навчального змісту в умовах освітньої системи регіону (дозволяє регіональний освітній компонент) і суб'єкт-об'єктні відносини процесу учіння в умовах, коли зміст освіти, колектив учнів-одномудців, їх активність складуть об'єкт пошуку як спрямованість пізнання, продиктовану практикою буття регіонального суспільства.

Нами було доведено [12], що сучасна система освіти, окрім моделювання в межах біосферного регіону, потребує вертикальних програм в рамках системи навчально-освітніх комплексів, що діють у напрямі «ціль–засіб–учасники–результат» як «школа–ЗВО–соціальний інститут». Ось тому в сучасній загальноосвітній школі формування змісту профільної освіти необхідно починати з загальнотеоретичного

обґрунтування доцільності навчання предмету – перед школярем поставити образ цілі як міжпредметний синтез (основна школа). Запит учня є головним смислом продовження освіти. Лише через запит на обсяг і глибину змісту освіти формується рівень предметного забезпечення, його тривалість та інтенсивність – потребує управління з боку школи. На наш погляд, допредметна профільна освіта повинна сягати дошкільного віку – з 4 років розпочинається робота з дитиною в плані виявлення задатків, з 6-ти років і протягом усього терміну навчання в загальноосвітньому закладі забезпечується розвиток нахилів і здібностей особистості, здатності рухатися до обраної мети в житті. Мета як уява майбутнього може бути скорегованою Я-концепцією й уточнена предметами.

Сучасні умови передбачають організацію як перетин наступності школи – між початковою, середньою і вищою професійною освітою. Управління ради такого наближення має відбуватися керовано в межах спроектованого навчально-освітнього комплексу, що діє в складі навчально-освітнього простору регіону. Дуже важливо, щоб учні брали участь в діяльності, що забезпечує їхнє професійне самовизначення. У нашому випадку це завдання вирішує навчальний предмет на рівні трьох сфер.

Зміст профільної освіти передбачає вибір «профілю навчання» над вибором «навчального профілю» – процес довготривалий, послідовний, неперервний і складний, здійснюється на всіх етапах навчання і розвитку людини в школі і поза школою.

Профільно-диференційована школа в своєму змісті навчання (в тому чи іншому предметі – в залежності від складу навчального профілю) презентує «освітню мапу території регіону», в інтересах якої вона діє і буде свою перспективу. Причому, підкреслимо, регіону як суто природної системи – біосферного.

При цьому для неї діють принципи відбору змісту освіти (додатково до існуючих):

- 1) інтеграції філософських основ змісту освіти;
- 2) профільно-диференційованої структури змісту освіти;

3) профільно-диференційованого моделювання змісту освіти;

4) вільного вибору дитиною змісту профільно-диференційованої урочної та позаурочної діяльності над предметним забезпеченням;

5) активне пристосування до навколишнього середовища;

6) релевантність – відповідність змісту освіти сучасним інтересам старшокласників;

7) гомогенності навчальної групи на засадах провідної навчальної діяльності та рівня пізнавальних інтересів учнів;

8) помірність освіти для кожного учня;

9) відповідність стандартним вимогам;

10) особистість становить ціль, результат і головний критерій профільного навчання.

Використовуючи регіональні й глобальні системи інформації, на засадах їх суміщення, виробляються навчальні цілі – відповідні стратегії розвитку для певної території геосистеми.

Такий інформаційний підхід може слугувати в якості орієнтирів відбору змісту освіти для певного регіону – регіональний компонент, організації навчання та для побудови моделі навчально-освітнього простору регіону, де освіта і навчання співвідносяться як ціль і засіб, а школа діє як система «ціль–засіб–учасники–результат».

Профільний ЗВО формує «освітню мапу території» регіону, виходячи з регіональної програми забезпечення кадрами процесу соціально-економічного розвитку, проєктує «пропозицію» для майбутніх абітурієнтів. «Зустрічний рух» забезпечує середня школа.

Доцільно діяльність шкіл регіону моделювати в складі єдиного навчально-освітнього простору регіону. Структура навчального предмета повинна передбачати зорієнтованість на певний навчальний профіль, що має за мету допомогти отримати ту чи іншу професію, уточнити індивідуальну траєкторію освітньої діяльності: 5–7 класи – орієнтаційний цикл, 8–9 – стабілізаційний цикл, 10–12 класи – стабільний цикл.

Система профільного навчання реалізує державний освітній (до 40% навчального плану) стандарт в контексті регіональної спрямованості взаємообумовлено. Завдяки профільній

зорієнтованості предмета державного стандарту в його складі може реалізовуватися частка («екземплярна» складова) регіонального освітнього компоненту (або стандарту освіти, якщо такий затверджено законодавчо).

Наприклад, якщо мова йде про історію України, то по ходу викладу матеріалу наводяться дані по конкретному регіону. Якщо це викладання української мови, то виконується друга дидактична задача в якості добору текстів вправ, диктантів тощо, що доносять культуру регіону.

У межах регіонального освітнього компоненту (до 40% навчального плану) викладаються предмети або окремі модулі предметів регіонального спрямування для кожного біосферного регіону відповідно.

Шкільний компонент змісту навчання доповнює регіональний освітній компонент і становить до 20% відведеного навчального плану. В основній і старшій школі поряд із загальною освітою учні набувають профільно-зорієнтовану трудову підготовку (прикладна-інтелектуальна навчальна діяльність трансформується в інтелектуально-прикладну).

Проектування освітніх траєкторій в умовах навчально-освітнього простору регіону передбачає організацію навчання способів профільної діяльності: інтелектуально-прикладної – «академічні профілі – заклади вищої освіти», «прикладні профілі – професійно-технічні заклади освіти».

Можливі мистецькі, художні, спортивні та ін. профілі та їх освітнє продовження. В умовах регіону забезпечення принципу трансінтерналізації освіти стає координуючим началом побудови змісту освіти:

а) орієнтованість на загальний соціокультурний розвиток екосистеми;

б) орієнтованість на розвиток даного регіону;

в) орієнтованість на розвиток найближчих регіональних сусідів;

д) орієнтованість на провідну роль творчого начала особистості в умовах колективно-розподіленої праці регіонального соціуму.

Щодо проблеми проектування регіонального компоненту змісту освіти наголосимо. Регіональний компонент змісту освіти:

1) спрямовує особистість до загальнокультурних, загальноцивілізаційних знань з врахуванням соціокультурного життя певної території, вказує на спільні й відмінні риси життя в регіонах, зразки практичного досвіду, виховання, духовності. У той же час інформує про навколишні регіони, їх культурні традиції, мову, побут тощо;

2) забезпечує ціннісно-смысловий підхід до регіону як до системи: геологічної, екологічної, географічної, етнічної, культурної, соціальної, політичної тощо;

3) передбачає еластичний підхід (гнучка взаємодія і вмотивованість змісту освіти, організаційних форм, методів навчання і виховання, вибору особистості навчального профілю тощо). Регіональність системи профільного навчання досягається в процесі цілеспрямованої діяльності усіх елементів освітньої системи регіону на конкретний результат: виховної урочної, позаурочної та позашкільної роботи з учнями, регіонально зорієнтованої (змістово) системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Цьому також позитивно посприяє система науково-методичної роботи школи, активність громади і сфери державного управління.

4) уточнює і поглиблює знання про світ і способи діяльності в ньому, передбачені державним освітнім стандартом. За це відповідальні спеціальні предмети або предметні модулі в рамках предметів державного компоненту;

5) охоплює завдання детально і системно охарактеризувати особливості розвитку даного біосферного регіону, виділивши його екологічні, геологічні, географічні, економічні, культурологічні, демографічні, літературні, мистецькі, релігійні та інші сторони з поміж інших його сусідів;

6) дає загальну уяву про розвиток сусідніх регіонів країни і зарубіжжя на засадах доцільності і порозуміння народів. Головний аспект регіонального компоненту змісту освіти – знання про способи здійснення профільної діяльності та досвід здійснення способів профільної діяльності в даному регіоні.

Дидактичну основу цього аспекту зумовлює уточнений принцип політехнізму. У дидактиці політехнічним називають таке навчання, яке дає знання про наукові основи виробництва, про його головні галузі, озброює учнів загальнотехнічними

вміннями, необхідними для участі в продуктивній праці (М. М. Скаткін).

Нині в життя і працю людини увійшов комп'ютер, що є інформаційним ресурсом виробництва і підготовки працівника. На уроках праці потрібно ознайомлювати учнів як із застосуванням комп'ютера для оптимізації пошуку шляху до мети, так і надавати спеціальну підготовку для знайомства із властивостями оброблювальних матеріалів; з принципами будови і роботи модернізованих знарядь праці; з механізацією праці і новітніми напрямками наукової організації праці тощо.

Важливим і невід'ємним напрямом розвитку трудового навчання в профільній школі є принцип поєднання навчання з продуктивною працею. Прищеплювати учням узагальнені вміння з правильної організації праці, виховувати в них трудову технічну культуру, акумулювати певний досвід здійснення способів профільної діяльності в даному регіоні – мистецтва виробництва. У кожній професії слід відшукувати профільність виконавця, майстерність. Завдання трудового навчання школярів полягає не в тому, щоб готувати з учнів вузьких спеціалістів, а в тому, щоб дати їм систему наукових знань, які лежать в основі техніки, технології і організації сучасного виробництва, а також виявити і уточнити індивідуальний шлях становлення життєдайної особистості.

Регіональний компонент змісту освіти на 70–80% має бути пов'язаний з практичною, лабораторною, екскурсійною діяльністю, рольовими іграми, самоврядністю організації праці, дослідницьким хистом. Школа має містити зменшені копії виробництв, якими живе регіон, мати відповідний набір машин і механізмів, різноманітних секторів впровадження продуктів дитячої діяльності.

Регіональний компонент змісту освіти може містити завдання отримання певного початкового фаху з виду робітничої діяльності. Може культивуватися певний набір спеціалізацій для певного навчального профілю протягом основної і старшої школи. У складі державного компоненту змісту освіти доцільно мати в полі зору завдання щодо другої дидактичної задачі. Наприклад, при написанні диктантів, літературних творів тематика їх обіймає освітню проблему і навчального профілю, і

регіону одночасно. Тобто йдеться про поглиблення матеріалу регіонального спрямування для особистісного розвитку.

Досвіду проєктування регіонального компоненту змісту освіти в Україні не напрацьовано.

Тому, в якості ескізу, запропонуємо наступне.

1. Встановлюємо географічні межі біосферного регіону і складаємо паспорт регіону. По суті, нібито маємо справу з окремою невеликою країною. В ньому передбачаємо фіксацію геологічних утворень, корисних копалин, мінералів, вод тощо. Описуємо рельєф, ґрунти, рослинний і тваринний світ, аналізуємо гідросферу, клімат. Компактно подаємо економіку регіону, встановлюючи точки її росту, представляючи індустрію і аграрний сектор. Описуємо населення регіону, його зайнятість у суспільному виробництві, розвиток населення, освіти і культуру.

2. Для кожного освітнього округу емпірично встановлюємо екологічну стежину, складний куррикулум, що може містити 15-25 точок споглядання на вище сформульований зміст. Для кожного класу (вікової групи учнів) кожна точка споглядання вміщує відповідний зміст – від простого до складного.

3. Для кожної точки споглядання добираємо досяжну зону для споглядання мети-ідеалу, куди заплановуємо екскурсію або звідки будемо добирати досвід життєтворення.

4. Система освіти разом з об'єднаною територіальною громадою здійснюють піклувальну політику над екологічною стежиною так, що цей відкритий клас має захопити все помешкання, в інтересах якого діє освітній округ.

5. Система освіти розвиває ті трудові галузі, які необхідні для розвитку регіону та згідно запиту особистості.

6. Розробниками регіонального компоненту змісту освіти стають вчителі відповідного фаху в складі відділень лабораторії з проєктування змісту освіти при Регіональному інституті післядипломної педагогічної освіти. Експертиза створених програм і підручників здійснюється централізовано в межах держави.

7. Екологічна стежина може розпочинати занурення в проблеми, які підлягають вирішенню. І на ній мають бути помітними результати вирішення поставлених раніше проблем.

8. До функціонування екологічної стежини згодом стануть причетними не тільки учні і актив регіону, а і батьки учнів, і виробники, і всілякі земляки – справа покращення життя стає всенародною.

Праця, яку фундує сучасна школа – діяльність соціальна, регіональна за природою (цілями) і за характером – неможлива без розподілу праці. Праця є необхідною умовою появи і розвитку свідомості. Школа допомагає віднаходити в особистості її працю. Застосування і виготовлення найпростіших знарядь відрізняє працю від простого привласнення продуктів природи. Екологічна стежина задає працю в інтересах суспільства, уточнює її вибір, складає характер.

У праці людина керується об'єктивними властивостями предметів, а не їх біологічним значенням. З приматом праці над біологічною дією виникають пізнавальні властивості розуму, внаслідок чого розвиваються вищі процеси переробки інформації: мислення, уява, мотив. Дитяча праця – найліпша умова виховання моральних, товариських якостей, умінь взаємодії з ровесниками та старшими.

Предмети або предметні модулі, які можуть скласти регіональний компонент змісту освіти, окрім оригінального трудового навчання: історія міст і сіл регіону, географія регіону, економіка регіону, мова регіону, література регіону, мистецтво регіону, музика регіону, прикладні ремесла, фольклор, оригінальні технології тощо.

У процесі розвитку ноосферної освіти регіон біосфери функціонуватиме на кшталт клітини природи (гармонійно, злагоджено) лише тоді, коли матиме усвідомлено розумну довершеність зв'язків людини і природи у складі регіонального компоненту змісту освіти.

Висновки

1. Упровадження знань з регіонології в освітню теорію і практику дозволяє констатувати розвиток регіональної системи освіти як компенсацію наслідків порушення симетрії в антропотизованому геопросторі, що призводять до диференціації функцій діяльності людини (в тому числі – навчальна діяльність)

й зумовлюють її профільність поряд із порушенням функціонування природного середовища. Вирішальним у виборі кроків стає людський моральний фактор. У свою чергу диференціація навчальної діяльності вимагає інтегрованої освіти для цілісності особистості.

2. Регіональний соціум потребує організації профілізованого навчально-освітнього простору, який в процесі розвитку на засадах впровадження системи профільного навчання введе його в стан стійкості, включивши механізми профільного навчання (зумовить учіння) в середній загальноосвітній школі для «цефалізації ноосфери» з переростанням в процес «цефалізації біосфери», помічас опір традиції підкорювати природу і мінімізує його.

3. Використовуючи регіональні й глобальні мережі інформації можливо шляхом їх суміщення добувати відповідні стратегії розвитку, які слід використовувати в якості орієнтирів відбору змісту освіти та побудови системи профільного навчання в умовах регіону.

4. Успішність розвитку економіки території і в її складі системи профільного навчання настає в умовах проектування навчально-освітньої стратегії на засадах біосферного регіону.

Література.

1. Барзилов С. И., Чернышев А. Г. Регион как политическое пространство // Свободная мысль. 1997. № 2. С. 3–13.

2. Вернадский В. И. Дневники. 1935–1941. Кн.1. 1935–1938. Москва: Наука, 2008. 482 с.

3. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни. Москва : Сов. Россия, 1989. 704 с.

4. Вернадский В. И. Открытия и судьбы. Москва : Изд-во «Современник», 1993. 688 с.

5. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти : Проект концепції. Київ : АПН України, Інститут педагогіки АПН України, Фонд-центр «Evoluta», 1994. 36 с.

6. Гончаров Н., Макаров В., Морозов В. В лучах кристалла Земли // Техника – молодежи, 1981. №1.

7. Ковалев А. П. Регионализация на современном этапе : элементы прошлого, настоящее, будущее // Региональные перспективы. 2002. №2(21). С. 6–11.

8. Козиков И. А. В. И. Вернадский – создатель учения о ноосфере // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія. 2013. №3(113). С. 14–17.

9. Морозова Т. Г., Победина М. П. Регионоведение : учебник для вузов / под ред. профессора Т. Г. Морозовой. Москва : Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. 424 с.

10. Нечепоренко Л. С. Онтопедагогіка та інвайронментальна педагогіка; навч. посібник. Харків : Основа, 2001. 238 с.

11. Протопопова В. В. Синантропная флора Украины и пути ее развития / Отв. ред. Д. Н. Доброчаева; АН УССР. Ин-т ботаники им. Н. Г. Холодного. Киев: Наук. думка, 1991. 204 с.

12. Самодрин А. П. Архітектоніка профільної освіти : навчально-методичний посібник. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2019. 504 с.

13. Сигов В. И. Региональная экономика, управление, планирование. Ленинград : Лен. фин.-экон ин-т, 1982. 384 с.

14. Социология : словарь-справочник (т. 1). Москва : Наука, 1990. 560 с. (Социальная структура и социальные процессы).

15. Чумаченко Н. Г. и др. Региональное управление и научнотехнический прогресс. Киев : Наукова думка, 1990. 158 с.

3.4. ОСНОВА НООСФЕРНОГО ВЧЕННЯ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО ТА ВЕДИЧНІ ПАМ'ЯТКИ КРЕМЕНЧУКЧИНИ

Ю. О. Шилов

Цивілізація культурного людства не може перерватися і знищитися, оскільки це є велике природне явище, що відповідає історично, правильніше, геологічно, організованості біосфери, що склалася...

В. І. Вернадський

Як відомо, В. І. Вернадський виділяв три основні рівня науки: I – синтетичний (найдавніший, притаманний зародженню цивілізації), II – емпіричний (власно науковий), III – теоретичний (філософський). Витоки першого засновник вчення про ноосферу (людську ‘сферу розуму’ Землі) вбачав у арійсько-індійській «Ріг-Веді», де «наукові та науково-філософські узагальнення просякають художні гімни» [4, т. 1, с. 364]. Тут наука (заснована на розумі) взаємозлита з мистецтвом й релігією (яка стоїть «на вірі, тобто на інтуїції й на емоційних переживаннях») [Там же, с. 369–372, с. 406].

Ведичних досліджень В. І. Вернадський не провадив і працював переважно на другому рівні науки. Проте слід підкреслити увагу дослідника до геомагнітної аномалії вздовж ріки Псьол у межах Кременчуцького повіту [3]. Ніби поглиблюючи думки генія (що подібні аномалії фіксують не тільки поклади залізної руди, а мають й інші причини), геолог Р. С. Фурдуй виявив структуру тієї аномалії у вигляді глибинних разломів земної кори та скупчення знаних геофізиками «мантійних каналів» [21, с. 147–184] – відомих у народі як «відьмацькі кола»; в них, за відкриттям археолога Ю. О. Шилова, арійські мудреці вбудували перші кургани – які відобразили доіндійське започаткування головного міфоритуалу «Ріг-Веди» [24].

Окрім особливої енергетики, територія аномалії біля міста Горішні Плавні Кременчуцького району визначна ландшафтно-географічними особливостями. Тут сходяться зони степу та лісостепу – які переважають, відповідно, на Право- і Лівобережжі

Дніпра. Тутешні переправи, протягом тисячоліть второвані кочовиками, зумовлено зручними мілководдями – що спираються на виходи граніту, які нижче за течією утворюють Пороги й острів Хортицю. Приблизно в 5000–2600 роках до н. е. біля цих переправ (між майбутніми селами Келеберда й Дерев'янка) розгорнулися взаємодії племен *араттів* і *аріїв*, двох головних народів так званої (лінгвістами) *індоєвропейської* мовної спільноти.

* * *

Зазначену спільноту було відкрито наприкінці XVIII століття лінгвістами-мовознавцями Англії, які вивчали Ведичну літературу Індії. Деякий час вважали: найдавнішою Книгою (гр. Βιβλιον > «Біблія») того гіпотетичного пращура багатьох сучасних народів Євразії – та й цивілізованого людства загалом – була «Ріг-Веда» ('річ відати' > 'Священне Знання' [12]).

Натепер вважається: це зібрання гімнів – що супроводжували якісь міфоритуали і накопичувалися протягом десь 4500-1000 років до н. е. – містить три типолого-хронологічні верстви: індоєвропейську, індоіранську (= арійську, за власною назвою головного у текстах «РВ» народу), індійську. Дискусія про першість верств I а чи III триває донині й зводиться до питання прабатьківщини і.-е. спільноти, а потім і аріїв – які так чи інакше з'явилися в Індії ≈1500 р. до н. е. (Тут і далі наші датування пам'яток до Різдва Христового (до н. е.) прив'язано до астрономії календарів та новітніх геофізичних досліджень, систематизованих у [5]). Однозначне розв'язання дискусії намітилося у 1865 р., коли у трьох селах Родопських гір Македонії – болгари яких зберегли надзвичайно древній і.-е. діалект – було знайдено усно збережену (а в 2002 р. – ще й допоки непрочитані записи [2, кн.1, с. 11–13]) «Вета-книгу» (> гр. - βιβλιον), яку її відкривач С. Веркович умовно назвав «Веда словена» [2]. Її обсяг, записаний із вуст хранителів Священих текстів, удвічі перевершує «Біблію» й разів у 30 – давньогрецьку «Гліаду», яку досі вважають найдревнішою (рубежу II–I тис. до н. е.) книгою Європи. Проте обрядово-епічні пісні «ВС» виявилися давнішими навіть за «РВ»: накопичення їх датується нині від карпато-малоазійського початку і.-е. спільноти у VIII тис. до н. е. [2, кн. 2, с. 425–443; 7]). Орфічні пісні «ВС» було вперше

оприлюднено на I з'їзді Імператорської Археологічної комісії (Москва, 1867) і тут же взято під опіку царем. Уряд Франції, зі свого боку, послав у ті болгарські села наукову експедицію, яка підтвердила й доповнила відкриття. Публікацію частини зібрання текстів «ВС» супроводили у Белграді (1874) перекладом на французьку мову; у Санкт-Петербурзі (1881) іншу частину зібрання видали без перекладу на російську, поспіхом – через убивство царя-покровителя Олександра II. Потрапивши до центру політичних інтриг, «ВС» опинилася поза наукою. Неофіційну заборону було порушено лише в 1997 р. передруком у Софії вже опублікованих у XIX столітті текстів (десь 10 % від зібраних загалом); в 2003–2014 рр. подібний передрук було зроблено у Москві. Переходимо до розгляду *відкриття на Кременчуччині* в 1992–2020 роках [24; 25] відповідностей образам та сюжетам «РВ», а згодом – і «ВС», а також взаємозв'язків цих двох «Вед». Все це було зроблено вперше у світовій науці й культурі загалом [26; 28].

* *

У 1977 році кілька археологів СРСР (В. Ф. Генінг, О. Є. Кузьміна, Ю. О. Шилов) опублікували повідомлення про виявлення ними відповідностей «Ріг-Веді» у степових курганах від Уралу до Дніпра. Підсумок досліджень проблеми здійснено в першому виданні (Київ, 1995) нашої монографії «Прародина ариев» [26]. Підкреслювалося, що відповідність *головному міфотипологічному «Ріг-Веді»* – про звільнення, БОГОМ-Творцем *Вішну-‘Всеосяжним’* та Героєм-змієборцем Індрою-‘Яйцем (мужнього)’, зародку *Вали-‘Вмістилища’* новорічного світу від змія *Врітри-‘Перепони (Воріт)’* – виявлено у Цегельні й Кормилиці [24]. Ці кургани можна вважати найпершими не тільки у Кременчучькому районі та Нижній Наддніпрянщині, а загалом у степах Євразії. Бо в основах цих двох пам'яток біля верхів'я Порогів Дніпра було виявлено докурганні святилища, над якими тодішні жерці утворили поховальні насипи з керамікою т. з. середньостогівської археологічної культури (а/к) 5300-3850 років до н. е. При цьому в святилищі Кормилиці знайшовся горщик з ознаками трипільської а/к, яка датується 5500–2600 рр., – причому інші ознаки й чи не найперша кам'яна огорожа (кромлех) вказали на прояви новоданилівської а/к

4750–4500 рр., яку вважають наслідком змішування представників двох зазначених вище а/к та попередницею нижньомихайлівської а/к (див. [5; 24]).

Порівнявши сукупність цих фактів з авторитетними дослідженнями головного міфоритуалу «Ріг-Веди» [2; 6], Ю. О. Шилов дійшов висновку про відкриття місця й історичних умов започаткування першого та другої [24]. Бо і міфоритуал, і сама «РВ», – обидва типологічно передують остаточному, індійському їх редагуванню, в якому змієборці напередодні Нового року начебто раз і назавжди перемагають Врітру. А ось святилища Цегельні й Кормилиці відобразили два етапи зародження міфоритуалу протягом десь 5000–4750 рр.

На першому (*мал. 1: 6-І*) маємо відповідні до Врітру і Вали (та характерно трипільської орнаментики) рівчак у вигляді дуги-«змії» з ямою-«яйцем» біля її хвоста – пошановані новорічними (?) наїдками й напоями, від яких залишилися уламки кісток коня та горщиків. У другому святилищі (*мал. 1: 7*) Змії перетворився з доброго на злого: жерці перемістили «яйце»-вівар всередину розімкненого кола-«змії» – позначивши її переможену голову ямою у вигляді відбитка стопи (відомий фахівцям знак Вішну), яку перекрили гранітною плитою трикутної форми (знак фалосоподібної стріли, палиці тощо Індри); пари стел з ознаками цих персонажів «РВ» періодично встановлювали на віварі, проте згодом завалювали (полишивши так останню, VII пару – кінця минулого Старого року?) та закопували її у рівчак (-Змія, що начебто її пожирав) – і встановлювали (на Новий рік?) нову, наступну пару (воскреслих, виходить, БОГА Вішну й Героя Індри). В обох святилищах присутня характерна для трипільської та загалом хліборобських культур ідея щорічного вмирання-і-воскресіння посіяного зерна – але у другому випадку цю ідею витискує характерна для середньостогівської тощо скотарських культур боротьба аж до скону (бо зарізана тварина не відроджується), і саме цю ідею наголосила остаточна індійська редакція «РВ»...

Отже, постало питання наявності на Кременчуччині трипільських пам'яток та взаємозв'язків їх з безсумнівними тут середньостогівськими. Факти для розв'язання питання було накопичено протягом останнього півстоліття: дослідженнями не тільки переважно лівобережних курганів [24; 13; 14; 16; 17], але також поселень біля правобережних сіл Раківка і Деревівка.

Артефакти останніх відобразили всі фази історії «середньостогівців», притому друге (неподалік від першого [13], хоча й за межами Кременчуцького району) – заключну фазу 4300–3850 рр. до н. е. їхнього розвитку [5, т. II, с. 472–474 і 145–147], що перейшов надалі у споріднену ямну а/к. То були часи етапів В і С (4700-4200-3700 і 3700-3200-2750) трипільської а/к.

При цьому Д. Я. Телегін виявив на Дерейському поселенні кілька уламків типового трипільського посуду та місцеве наслідування відповідній статуєтці, а О. Б. Супруненко – кілька подібних за змістом поховань у курганах. Від 1992–1993 років підключився до такого пошуку Ю. О. Шилов, що вийшов тут (у 2010–2014 [2; 22; 26]) на **головний міфоритуал «Веди словена»** та на його роль у започаткуванні «Ріг-Веди». Як же це відбулося?

Безсумнівно трипільським є розкопане за півкілометра від Кормилиці, біля с. Лавриківка, основне п.6 к.1-I [16, с. 333–334]. Про їхню культурно-історичну близькість свідчать дві пари стел, вкопаних у рівчак при похованні жінки 35–40 років, а про трипільську належність і близькість до Дерейвки – комплекс із (2+1)+1 статуєток. Збереглися вони погано, проте з'ясовано хрестоподібність двох великих й окремо покладеної меншої, а також імітація вагітності у четвертій – здує черевце якої майстер заповнив бісером з середземноморських коралів (*мал. 1: 1*). Подібний комплекс із (2+1) чоловічими статуєтками (також хрестовидними – проте без грудей, як на Дерейській, але з перехрестями в обох випадках) та з амфоркою, що символізувала +1 жінку-корову, знайдено при п.2 к.5 біля с. Маяки Одещини – яким супроводили поховання двох дітей 7–10 років ([23, с. 56-59, рис. 18], *мал. 1: 4*). Типологія статуєток переує тут типово серезлієвським та усатівським трипільської а/к етапу С-II.

Від п.6 Лавриківського кургану виводиться типолого-історичний ряд із основ курганів №1 біля Петрашівки та Дуканичів. У першому [14] основне поховання, в гробниці під трьома невиразними стелами, чоловіка 35–40 років супроводжувалось рештками жертвовної дитини 6–7 літ; такими ж могли бути немовлята із наступних п.6, п.7 та культової ями (?) 7. Навколо всіх поховань знайдено невиразні уламки посудин, порівняні автором публікації з керамікою святилищ Цегельні й Кормилиці, а в п.7 – ще й невиразні залишки статуєтки чи кількох.

Цей комплекс можна вважати трипільсько-нижньомихайлівським. Трипільсько-середньостогівське, основне п.10 к.1-І Дуканичів ([17, с. 327–328], *мал. 1: 2*) містило «стрілоподібний виріб», чия форма походить від типових для Трипілья етапів А-В статуеток Праматері. Над могилою розташували пару маленьких стелок – стоповидну й антропоморфну, – семантика якої зберегла традицію пар Кормилиці. Типолого-хронологічним, а також етнокультурним продовженням двох попередніх комплексів є основне п.3 к.2-І біля с. Солонці ([17, с. 330–331], *мал. 1: 3*) немовляти з «трикутним виробом» у гробничці, при якій вмістили антропоморфну стелу і горщик, типовий для ранньоямної а/к.

Ключа для розшифровки взаємозв'язків міфоритуалів чотирьох останніх, а разом із ними і попередніх курганів 5000–4500–3200 років до н. е. надають зображення на стелі, знайденій на оранці проміж курганами біля с. Карпівка (*мал. 1: 5*). Можна прийняти твердження О. Б. Супруненка [15, с. 48–53] про головну композицію петрогліфів на зворотному боці Карпівської стели: знак $\ddagger\ddagger$ з антропоморфним знаком Υ праворуч {виходить знову (2+1)+1}, а ліворуч – прямокутний знак поля. Перспективно вказавши на відповідності серед петрогліфів Кам'яної Могили (Запоріжчина), автор публікації обрав для співставлення їхні місцезнаходження 37 і 46 з биками та возами (безперечних ознак яких, рогів та коліс, на стелі немає) – а слід було б притягти м/з 22 з хрестами, прямокутником, знаками Υ та $\dot{\Upsilon}$ (*мал. 2: IV*). Шумеролог А. Г. Кифішин, який прочитав прилеглі м/з 23 і 24, продатував їх VI – початком III тис. до н. е. [7, с. 22, с. 667 і с. 674], тому віднесення стели до II тис. та її зв'язок із тодішньою поховальною обрядовістю племен пізньоямної та катакомбної а/к [15, с. 52] О. Б. Супруненком уявляється мені безперспективним – як і відрив домінуючого «козачого хреста XIX століття» на лицевому боці стели від комплексу зображень з недостаючим у $\ddagger\ddagger$ хрестом на її тильному боці. Тим паче, що міфологеми і Карпівської стели, і м/з 22 Кам'яної Могили споріднені з міфологеєю п.6 Лавриківського кургану й подібного п.2 к.5 Маяків. А саме:

У м/з 22 КМ (*мал. 2: IV*) знак Υ повторено двічі. Вгорі композиції – вище над 2+1 знаками $\dot{\Upsilon}$, які нагадують фігури людей зі здійснятими над головою руками. А нижче – поряд із уособленою й також двічі повтореною фігурою (2+)1, яку ніби вдруге народжує

У-2. Більш компактно та ближче до комплексу із амфорки та трьох статуеток п.2 к.5 цю ж саму міфологеми представлено у розписі чаші з трипільського поселення Усатова (мал. 2: VI). Тут домінуючий знак У посилили в його центрі «свастям у колі». Друге свастя, із подобиною пуповини, намалювали у ()-знаці народження; ще два такі знаки з пуповинами свастя не мали. {Знову маємо (2+1)+1}. На кришці-чаші-«голові» амфорки у вигляді «жінки-корови» доусатівського п.2 к.5 Маяків (мал. 1: 4) розпис спрощено до композиції з модифікованих 1+(1+2) знаків У, яка на горщику ранньоямного п.3 к.2-І набула вигляд (2+1)+1 різних трикутників ([23, с. 56–59], мал. 1: 3)...

*

Підсумуємо зроблений вище семіотичний аналіз артефактів:

1. Узагальнюючи міфологеми споріднених пам'яток – п.6 к.1-І Лавриківки, п.2 к.5 Маяків, м/з 22 КМ, Карпівської стели (мал. 1, 2) – можемо окреслити їхній спільний сюжет: *Праматір має трьох синів, найменшого з яких народжує вдруге.*

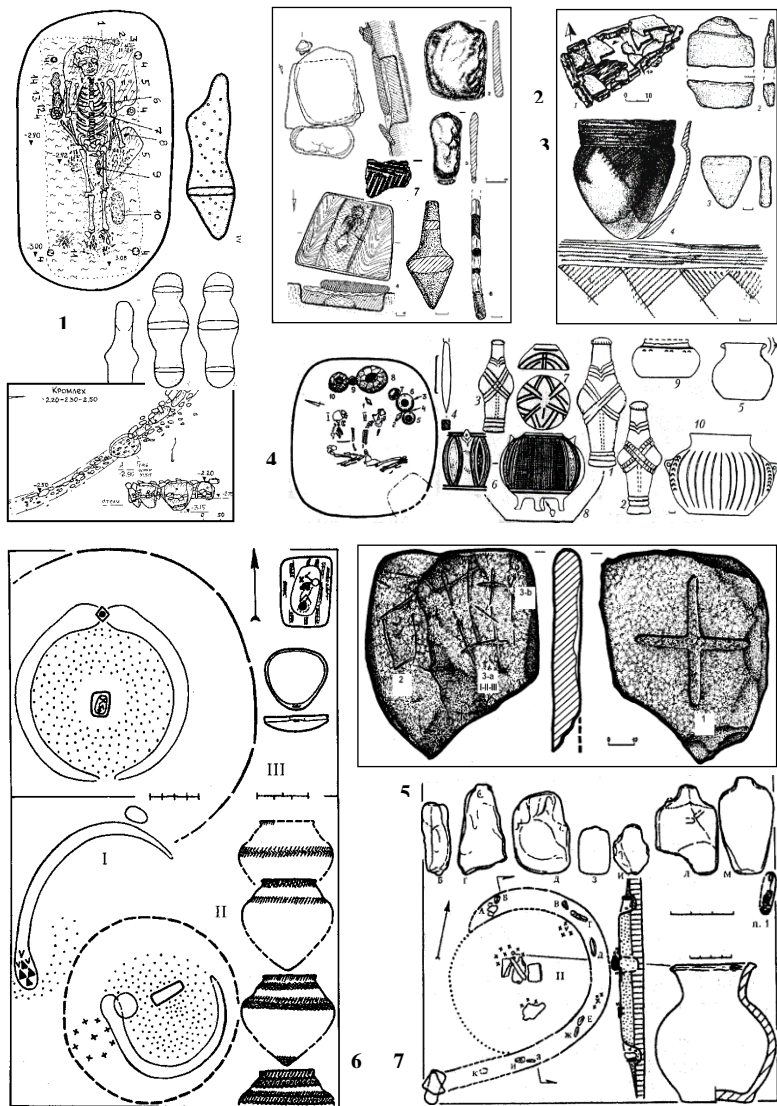
2. Первинно належачи трипільській а/к, міфологема Карпівської стели й Лавриківського кургану стала надбанням і тих носіїв середньостогівської, ямної та ін. а/к, які контактували з першою й здійснили основні поховання у курганах 1-І Дуканичів та 2-ІІ Солонців (мал. 1: 1 і 2–3).

3. Відгалуженням домінуючої міфологеми виступає Петрашівський курган, де найдавніша на Кременчуччині гробниця (притаманна кеми-обинській а/к, яка продовжила нижньомихайлівську) містила чоловіка з жертвовною дитиною та підхороненими до них немовлятами.

4. Невідомо, чи вбивали тих (та ін.) дітей, а чи використовували для обрядів природно померлих, – проте більшість їхніх поховань у курганах ведичних часів супроводжується речами та міфоритуалами, виразнішими від притаманних більшості поховань дорослих людей.

5. Переважна кількість різнокультурних могил, що отут розглядаємо, містить стели – які походять від образів Вішну й Індри святилища Кормилиці (мал. 1: 7), де вперше проявився головний міфоритуал «Ріг-Веди». Все це семіотично відповідає головному міфоритуалові «Веди словена» [див.: 2, кн. 2; 9, т. 2].

А саме:



Мал. 1. Контакти середньостогівської (6-I) і ямної (3) та трипільської а/к (1, 5, 6-III; 4) у курганах біля Горішніх Плавнів: 1 – п.6 к.1-І Лавриківка; 2 – п.10 к.1-І Дуканичі; 3 – п.3 к.2-І Солонці; (4 – п.2 к.5 Маяки); 5 – Карпівська стела; 6 – святилище (I), первина насип (II) та перша досипка (III) Цегельні; 7 – святилище Кормилиці.

I. Одвічні 'Матінка'-*Майка* та її сини – *Вишній-Вішну* як БОГ-Творець Всесвіту, *Сіва* як БОГ-Хранитель Землі, *Коледа* як БОГ-Спас людства – рятують те від самонищення, спричинене порушенням шлюбного канону із застосуванням живої-і-мертвої води *абрїти й сурїни* (> *амрїта і сома* «РВ»);

для порятунку людства *Майка* вдруге народжує *Коледу* – вже не як БОГА небесного, а як Царя земного.

II. Ведичний *Коледа* рятує не тільки любий Трійці народ *юрців-орців* (> *орачів/оратаїв* < *араттів* історії, за літописом Кам'яної Могили та ін. – яких відображують «трипільці» археології [7; 23]), але й недоброзичливий до нього народ *арній-аріїв* 'Курганної' *Харанска-земе* (> *хорне-горби* або ж кургани-*кургалє* «Велесової книги» давніх слов'ян [22, с. 65]).

III. А перед цим володар *Чорний Харанін* марно намагався завадити *Коледі*, БОГУ-Спасу-царю, народитися (на *Харанській* землі у печері, яку знайшли три волхви-*звездобройци* по сходженню туди з неба *Ангела* від *Вішну*, що передав новонародженому братові *Златну Книгу с ясни зvezди* для просвіти-спасіння людства) – знищивши задля цього тисячі дітей-*колєдників*.

IV. На Родздво *Коляди* дітлахи досі посипають хазяїв хати живим, годящим для засіву зерном – а пригощають вареним, поминаючи пращурів обійстя. Це хліборобська модифікація «живої-й-мертвої води». У лексиконі КМ є прото-шумерсько-обрядове 'Зернá Богині сімена слати' *še.tir-a-dar*, від чого можна вивести укр. *страта* як 'посів(не зерно)' та рос. 'жнива'-*страда* і 'казнь'-кара (< п.-шумер. *kága* 'спалювати'; *gibil* 'вогнений, новий: оновлений вогнем'; 'ламати' < *lam-ma(-ta)* 'із полум'я = з *Аратти*' згідно її та трипільської а/к звичаю періодично, через три на четверте покоління, спалювати старі й будувати нові *калиці* [7, с. 681–697–756; 22, с. 29–42]), а також лат. *stratum* 'прошарок, верства; покоління'. Тобто ведичне нищення дітей-*колєдників* *Хараніном* хоч і є витоком біблійного сюжету «побивання немовлят» *Іродом*, але має протилежний сенс: надає жертвам статус посівного зерна, чим вони відмежовують грішне покоління (яке прирекло себе порушенням шлюбного канону, а з ним і рівноваги «живої-й-мертвої води») від наступного

праведного покоління. Ця мета відповідає місії Коледи як БОГА-Спаса-царя.

V. Ім'я *Коледи* пов'язане з *каліцями* «BC» – з містами-державами її *Арити/ Аратти*, що мали сільські *околиці*. Перші дві назви походять, напевно, від 'БОГА (сільськогосподарсько-річних) Коловоротів' *КолоДІЯ*. А календарне '*новолуння*' на створеній жерцями санскритській мові: *kalendu* < *kala* + *indu* > Вішну як 'увінчений Лунною короною' *Індушекхара* > *Індра*. При цьому Вішну араттської «BC» увійшов до арійської «PB», – а нарізно притаманних їм Коледу та Індру об'єднує не тільки відкрита С. І. Наливайком етимологія *kalendu* [10, с. 219–232], а й помічена М. П. Драгомановим близькість індійських «Вед» до українських колядок, одна з яких «своїми образами нагадує гімни Індри» (див. [у 22, с. 56-58]). Подібні також їхні магичні палиці: у БОГА-Спаса-царя Коледи «BC» це *тоєга-посох* з хрестовидим верхом й фалічним низом, обвита двома зміями, що наповнюють посудини «живою-і-мертвою водою» – яку Герой-змієборець Індра «PB» здобуває із навхрест розколотого Вали, забивши його охоронця-змія Вітру своєю фалічною палицею-*ваджрою* (див. у [2; 6; 9; 12]). А появу Вішну виявлено серед зображень і текстів VII-III тис. до н. е. архіву КМ, де стопи цього Вищого ведичного БОГА-Творця-мандрівника є знаком 'Моря', який у різних контекстах піктографічного письма «міг перетворюватися на упуг 'водна могила', 'Урук'» [7, с. 63 та ін.; 22, с. 50]; наступного разу Вішну проявився у стоповидій стелі святилища Кормилиці 4750-4500 років до н. е.

Завершуючи розгляд артефактів у районі (аномалії, переprav,) контакту 5000-3200 рр. до н. е. араттів і арійів, носіїв трипільської й середньостогівсько-ямної а/к, можемо зробити такі висновки.

По-перше, сакральною основою контакту жерців та народу були Веди: «Веда словена» перших, під впливом якої у других виникла саме тут «Ріг-Веда».

По-друге, основою першої Книги (притаманної каліцям->'цивілізаціям' конфедеративної держави *Аратта*) був міфоритуал БОГА-Спаса-царя Коледи, тобто *ідея Спасительства*.

По-третє, у менш розвиненому, додержавницькому ще *Аріані*, ту ідею було спрощено до *Благодіяння* – народові від Героя-змієборця Індри. Отже друга Книга, збірка гімнів «РВ», хоч і виникла пізніше обрядово-епічних пісень «ВС», проте типологічно їй передує.

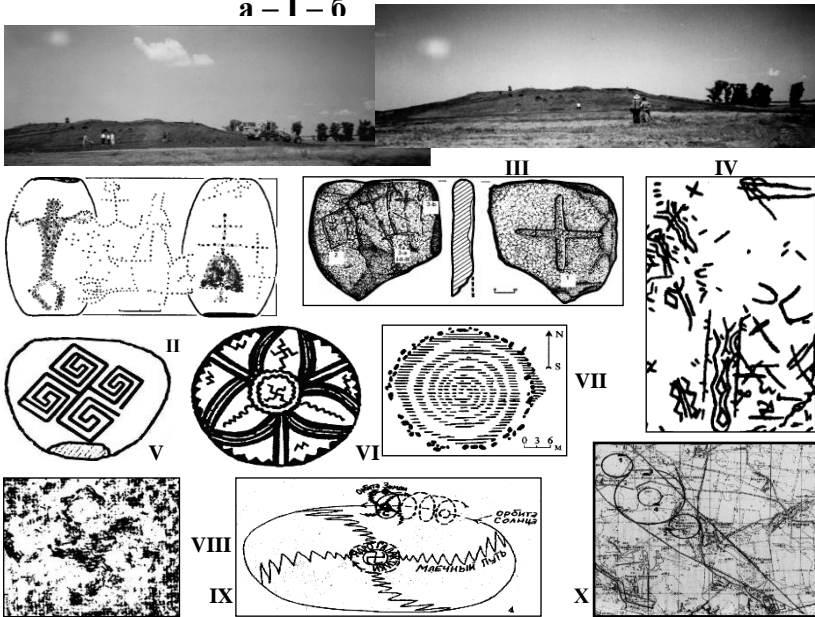
* *

Розселення племен «*індоєвропейської* мовної спільноти» з її Дунайсько-Дніпровської прабатьківщини (всюдибіч до Британії й Індії, до Скандинавії та Палестини – на мало заселені та/чи вільні землі) було зумовлено кліматичними й демографічними коливаннями, змінами пріоритетів у господарстві тощо. Простежується дві хвилі переселенців до Бгарати-Індії приблизно 2600–2500 та 1500–1400 років до н. е. Першу міграцію очолювали аратти, другу ж арії. А між тим був тривалий похід 1700–1580 років, що досяг Кеме-Єгипту й частково розчинився в етнокультурі Палестини [10; 11; 23, с. 88–92, с. 102–114]. У пліні цих подій склалися традиції міфоритуалів, з одного боку, двох первинних «Вед» аратто-арійської прабатьківщини, а з інших боків – їхніх впливів на індійські «Веди» тощо, на «Тексти пірамід», «Іліаду», «Євангелію» та ін.

Простежуються також відповідні зв'язки між мовами, звичаями, спорудами індоєвропейських народів первинно-общинної цивілізації Аратти-і-Аріана – та народів вторинно-тоталітарних Шумера, Єгипту, Елади. Серед споруд найбільш важливими для індоєвропейської спільноти були площі каліц та святилища-обсерваторії – *майдани* (укр. та інд., іран. *айдана*; умовне англ. «*хендж*» [див. у 22; 23, с. 111–114; 24]).

Їхня назва походить, можливо від 'даних *Майкою*' – 'Матінкою' Вішну, Сиви, Коледи (*младий Браха* або *Третій*). Від них походить індійський *Трімурті* ('Потрійний образ' Брахми, Вішну, Шіви/Калі), осяяного «творчою енергією» Майї-*Мāyā*. Окрім неї та первинної Майки «ВС», світова міфологія має ще й давньогрецьку Майю-*Maia*, старшу серед 7 зірок Плеяд та матір'ю народженого у печері Гермеса. Цей поводитир душ померлих, вісник Богів – близький і до Третього (брата) Коледи, і до арійського Тріти «РВ», й до єгипетського 'Тричі найвеличнішого' Трісмегиста [9, т. 1, с. 292–294; т. 2, с. 522–525].

а – І – б



Мал. 2. Природні прояви Енерго-Інформаційного ПОЛЯ Всесвіту (IX > VIII, V, VII, X) – як Всемогутньо-Всевідаючого БОГА «відьмацьких кіл» КолоДІЯ>Коляди («мантіїні канали» геофізиків), відомого будівельникам курганів (X > I, II, VII, X) та ін. – які використовуються також UFO-прибульцями-НЛО (I, над розкопом кургану з X):

I – НЛО над археологічним розкопом Стовбуватої Могили біля Горішніх Плавнів (літо 2004, експедиція *О.Б. Супруненка* [див. 25; 15, с. 27-42]; **II** – навершя колотушки шамана з к. 6-I с.Соколово (Орільсько-Самарське межиріччя, Дніпропетровщина; розкопки *З.П. Маріної* і *І.Ф. Ковальової* [див. 26, с. 280, 742]); **III** – стела з курганів біля с.Карпівка Кременчуцького р-ну, за *О.Б. Супруненком* [15, с. 48-53]; **IV** – фрагмент зображень з м/н 22 Кам'яної Могили Запорізької обл., за *М.Я. Рудинським* та ін. [див. 23, с. 79-80]; **V** – шаманське прокреслення природної структури (розпил впоперек) кінчика бивня мамонта, стоянка біля Мізіно Чернігівської обл. (за *В.О. Бібіковою* та ін. [див. 28, с. 298-299, табл. I:2]); **VI** – трипільська чаша з поселення Усатова, Одеса [Там же, с. 366-367, табл. XXXV:18]; **VII** – геомагнітна енергетика, структурована творцями кромлеха III-II тис. до н. е., англійський Роллрайт [Там же, с. 380-381, табл. XLI:2]; **VIII** – електронно-мелекулярне фото людського зародку (розріз

впоперек), за *Д.М. Едельманом* та ін. [див. 8]; **IX** – розподіл основної енергетики нашої Галактики й Сонця (за *В. Плахотнюком* та ін. [Там же] див. також V, VIII, X); **X** – вбудування жерцями Стовбуватої Могили та ін. (див. I, а також II і VII) головних, найбільш ранніх курганів у основний геологічний розлом та активні периметри мантійних каналів; околиці м. Комсомольськ (Горішні Плавні) Кременчуцького р-ну; за *Р.С. Фурдуєм* і *Ю.О. Шиловим* [див. у 21 і 24].

При цьому, міфологи й філософи визначають: māyá-‘ілюзія’ становить «одне з ключових понять древньоіндійської моделі світу, що увійшло також до європейської філософії» [9, т. 2, с. 89–90]. Значення цього поняття відповідає українському *майорити* (рос. *маячить*) – чи ж не знаменам>знаменням над майданами? що немовби пов’язували тверду Явь-землю з повітрям Праві-небес (за «Влес-книгою»).

На сутність Майки>Майок виводять нас різноманітні прояви екології – причому саме Кременчукчини, з її анамальною зоною біля Горішніх Плавнів [24; 23, с. 50–53]. І тут, на закінчення статті, ми повертаємося до взаємозв’язків розглянутих вище фактів з основами вчення В. І. Вернадського про ноосферу. Повертаємося для поглиблення розуміння основ цивілізації (ведичних основ!), її сучасного стану та майбуття.

* * *

Індійська *Мāyá* (ж.) має пару *Maṇa* (ч.), їхній дуалізм окреслює пограниччя потойбічних ‘життєвих сил’ асурів та небесних ‘сяючих’ девів (див. про «живу-і-мертву воду», а також у [6; 9]). Отже, образ Майки «ВС» та її послідовниць означає перехід між небесним–земним–потойбічним – що відтоді здійснюється через *Родзтво Коледи, тобто його повторне народження задля Спасіння людства*. Родзтво відбувалося у потойбіччї печери – але ж під знаменням Венери-Зорі, яка ставала видимою на нічному небі після зимового сонцевороту. І ця традиція виразно збереглася у євангелійному сюжеті про Різдво Христове: народження Спасителя дівой *Марією* [23, с. 88–124; 11]. У Кам’яній Могилі для виконання того міфоритуалу використовувалися *природні печери* і дольменоподібні споруди, про це свідчать її протошумерські тексти, а також зображення (див. вище про мал. 2: IV, [7, с. 295–296]). Надалі міфоритуал «Веди словена» провадився у *храмах народження* –пологових будинках, відомих за глиняними моделями Аратти-«Триплія»,

за текстами й зображеннями Шумеру, навіть за етнологією сучасної Месопотамії (див. у [5]). А від 5500–5300 років до н. е., з початком трипільської й середньостогівської а/к та започаткуванням курганів Аріану, оті храми й печери були трансформовані жерцями у **поховальні гробниці**, – і цей процес виявлено археологами на Кременчуччині [див. у 14; 17; 24; 25; 26].

Надалі другий варіант зняття протиріч між **життям-і-смертю** (тобто Спасительство) та ін. крайнощами зростаючої цивілізації теж відобразився у «Ведах» і розповсюдився серед «індоевропейців» – чиї гробниці позначали знаками Праматері й єднання жіночого і чоловічого начал. У «Нартському епосі» осетин та інших народів Кавказу є навіть сюжет про **зачаття небіжчицею й народження у склепі** Сата-ани, яка стала потім дружиною свого старшого брата від *живої тоді ще матері* [9, т. 2, с. 414, 543]. Образ батька Сата-ани (< Валкана, мати Сада-короля «ВС») – небесного вершника Уастирджі (< укр. Зоря-Гайстер > гр. Астерія > аккад. Астарта) – пов'язано знову ж таки з Венерою (див. вище).

Отже: окрім календарної, за міфоритуалом Родздва Коледи простежуються практика зняття протиріч (Спас, включаючи перевтілення душі померлого Далай-лами у новонароджену дитину [див. у 11; 19]) шляхом 'ілюзії'-*māuā* – проникнення жерців у польову основу матеріального світу. Наука починає вже досліджувати такі «неймовірності» [8; 11; 18; 19; 20; 21; 27], знехотя відмовляючись від теорії т. з. історичного матеріалізму (ТІМ) – що самовбивчо ототожнила було (у ХІХ–ХХ століттях) матерію з **речовиною**, а невизначене попервах *поле* відкинула разом з ідеалізмом, релігією тощо... Аналіз наведених вище даних навколо Горішніх Плавнів посприяв формуванню альтернативної ноосферної теорії історії людства, НТІ ([24; 26; 23], мал. 2: ІХ > Х, ІІІ, І). А саме:

Творці курганів скористувалися місцевою аномалією при започаткуванні святилищ Цегельні й Кормилиці та могильника, над яким потім кілька разів надсипали Стоббувату Могилу ([24, с. 4, мал. 1], мал. 2: Х,1-3). Для цього було використано насичені особливою енергетикою периметри *мантійних каналів*, які пов'язують (не лише гравітаційно, а через все **Енерго-Інформаційне ПОЛЕ** Всесвіту, галактик, зірок: мал. 2: ІХ>Х, ін.)

планету із Сонцем – й давно відомі в народі як «*відьмацькі кола*». За цією назвою ховаються – що цілком вірогідно для розглянутих нами пам'яток – *відуни Коледи* (< Колодій < Кола ДІЙ як 'БОГ коловоротів' каліц-і-околиць Аратти-«Трипілля», який уявлявся **Всемогутньо-Всевідаючим БОГОм** Світоладу, **ВВБ≈ЕІП**). Все це становить належність образу, польовій якості 'ілюзії'-māuā та функцій Майки, матінки Коледи «Веди словена» [23, с. 50–53, с. 78-84 та ін.].

Мантіїні канали використовувалися творцями й інших археологічних феноменів – зокрема, приуральськими аріями Аркаїму [18]. А історикам науки відомо, що Діон невідомого походження – людина «світла, мудра і вічна» – умів слухати «биття серця Великого Космосу» та розрізняти «настрої Кіл Спілкування з Вищим, Божественним» і навчив цьому жерців Шумеру [*Там же*, с. 95; 23, с. 85-88]. Їхніми попередниками, виходить, був ведичний чародій

Харин-‘Захисник’ (<*хоро*-‘коло’ ритуальний танок-пісня «ВС», від якого *хор* і *хоровод* > козаки-*характерники Хортиці*, а також кружляння відьом і шаманів).

Окрім наслідування святилищами й курганами обрисів та енергетики відьмацьких кіл, мудреці використовували природні властивості каміння різних порід (*мал.* 2: VII, [20; 21]). З'ясовується: стели, кромлехи, дольмени, гробниці та ін. слугували жерцям як своєрідні акумулятори й підсилювачі, які діяли «подібно до магнітрону, який генерує мікрохвильові енергії (...); у них дійсно виникали особливі стани, осягнення, зцілювання тощо» [20, с. 77; 21, с. 147–184].

Зосередимося далі на найактуальнішому, для всіх часів і народів, зняті протиріччя *життя*-і-*смерті*. Це зняття становить *сутність Спас(ительств)а*, на якому стояла цивілізація-*державність Аратти-і-Аріана*. Цієї проблеми ми торкалися вище, зокрема співставляючи *храми народження* араттських міст з *поховальними гробницями* арійських курганів.

Ті й інші споруди слугували «вузлами єднання» й «конденсаторами енергетики», а різницю їх зумовлювала глибина протиріч двох типів культур: осілих хліборобів та кочових скотарів. В обох випадках проблема суттєвого зняття протиріч вирішувалась не на *речовинному*, а на *польовому* рівні.

Дослідження курганних святилищ, вбудованих у відьмацькі кола торсійних полів, розкрили стрижень зв'язків суспільства із ЕІП≈ВВБ (див. таблицю мал. 2).

{За часів вторинних, тоталітарних цивілізацій – Вавилону, Риму, Іудеї тощо, – **Спасіння-Благодіяння** «Веди словена» й «*Ріг-Веди*», цей одвічно цивілізований засіб зняття протиріч, було реформовано у «Євангелії» Нового заповіту «Біблії» відповідно до рабовласницького ладу (і т. д., капіталістичний лад сьогодення включаючи) з притаманним йому стримуванням протиріч. Матріархальну Праматір-Майку було відсунено (вже як Марію-Богородицю) патріархальним Всемогутньо-Всевідаючим БОГОМ, який всотив первинну Трійцю синів – Вішну, Сіву, Коледу. Цей штучно возвеличений ВВБ викривив у цивілізації, не лише шанувальників «Біблії», природний ЕІП (*Енерго-Інформаційне ПОЛЕ* Всесвіту; мал. 2: IX та ін.), – і речовинні форми культури хибно («штурвалом») здійнялися над її польовою суттю, руйнуючи аратто-арійську (індоєвропейську, ведичну; «автопілотну») адекватність зв'язків людини, суспільства, держави з Землею і Всесвітом.

Образно кажучи, людство часів рабовласництва (і аж до сьогодення) надало перевагу «мертвій воді» над «живою» – і рушило шляхом самонищення у світових війнах тощо [27], згадки про «вік Золотий» витиснув диктат «Залізного».

Його т. з. історичний матеріалізм у теорії й на практиці ототожнив матерію («те, що сприймається п'ятьма головними каналами людських відчуттів») з її речовинними проявами – й відкинув **Спасительство** (інтуїтивне осягнення «шостим відчуттям» польового світу та зняття цим протиріч) як суто релігійний непотріб. Проте-і-тому виникла нагальна потреба в рятівній альтернативі «істмату» (ТІМ) – якою стало вчення про ноосферу (НТІ, див. вище), закладене на фактажі геофізичних й археологічних досліджень Кременчуччини [3; 24; 23]}.

Розширимо наш фактаж розглядом промовистого зображення на колотушці шаманського бубна, похованого аріями у окремій могилці к. 6-І Соколова, – яке перегукується із зображеннями на Карпівській стелі та у м/з 22 КМ (мал. 2: II і III-IV). Наколами на кістяному навершії колотушки досить реалістично передано її ж – у лівій руці Шамана; у правій руці

його бубон. Підняті до голови та небес руки надають фігурі подібність до знаків Ў і У. Етнологи називають такі знаки, поширені у багатьох різночасових етнокультурах світу, «шаманською рогаткою» і пов'язують із йогічною міфологемою про змію Кундаліні – яка, здіймаючись вздовж хребта, роздвоюється на Пінгалу та Іду (див. *мал. 1*: II-III) й пронизує разом із ними енергетичні чакри-‘кільця’ людини [1; 2 та ін.].

Найважливіші з чакр, видалені з тіла, вказано під бубном. Спільний хрест тих чакр утворено $(2+1)+1$ хрестиками із п'яти і чотирьох крапок, які могли означати зірки; у будь-якому разі то семантично-числова відповідність *Майці та її синів* – міфологема яких представлена у розглянутих вище пам'ятках (*мал. 1, 2*).

Праворуч від бубна та хрестиків зображено, напевно, зоряні мандри йога-шамана. Серед символів сузір'їв (Діви, Пса, інших) домінує пара жіночих фігур. Вгорі – подібна до якоря Рожаниця анфас, а нижче й праворуч – вагітна чи огрядна Богиня у профіль, яка має корону і щось у лівій руці, спрямоване під хрещатий хрест наче ківш (*мал. 2*: II).

Він дещо схожий на черепахоподібну фігурку над головою зоряного двійника Шамана. Можливо, що «ківш» і «черепаха» означають потойбічне та небесне положення ведичної Бадхи – ‘Діжі’, що здійснювала коловорот між світами потойбічних асурів і девів небесних, дощем виливаючи на земне людство «живу воду», здобуту померлими пращурами (див. у [6])... Основу жінкоподібної фігури астрального Двійника розгорнули із $(2+1)+1$ хрестиків хреста й зобразили між Псом та колотушкою – завершивши, таким чином, кругову композицію *небесно-зоряної мандрівки шамана-йога*.

У цій мандрівці присутня араттська традиція Спаса-Коледи «Веди словена» [2; 22], проте тут більш виражено міфологему арійської «Ріг-Веди» про самопожертву титана Пуруші [12, т. III, X.90; 24].

Із його розчленованого тіла {речовина!} Боги утворили Всесвіт, завершивши світотворення воскресінням того 'Чоловіка' вже як Вірадж-‘Сяйва’ {поле!} жіночого роду [12; 6; 9]:

(...) Пуруша – це Всесвіт,
Який був і який буде.
Він також володіє безсмертям (...)
Від нього Вірадж народилась,
Від Віраджи – Пуруша. (...)

З цієї жертви, цілком принесеної,
Гімни й пісні народились; (...)
(...) Місяць із (його) духа народжено,
Із ока Сонце народжено,
Із уст – Індра і Агни (...)

Тут й у жертвних похованнях курганів, а також у відповідності дуальних пар Шамана–Двійника та Пуруші–Віраж видно поглиблення – занурення йогів у польову основу світоладу – того міфоритуалу КМ та «ВС», який було окреслено вище (див. у IV про *še.tir-a-dar* > страта > *stratum*)... Так ведичні жерці за 5-3 тисячоліть до появи біблійного Христа-Спасителя напрацювали основу первинного Спасу [11; 28; 23]. То була державотворча інституція зняття найглибинніших й усіх інших протиріч між «Золотим віком» первинної, общинної цивілізації Аратти-і-Аріана – та ЕПІ: Енерго-Інформаційним ПОЛЕМ Всесвіту, підсвідомо-інтуїтивне сприйняття якого мудреці втілили в образ(и) Праматері суцього та її Божественних синів – переважно у Коледу<КолоДІЯ.

На прикладах курганів Цегельні й Кормилиці простежено довгоплинне, у межах 5000-1500 років до н. е., опрацювання жерцями **речовинних-і-польових** архетипів («колективного безсвідомого»), за психологом і культурологом К. Г. Юнгом, чие вчення успішно застосовано санскритологом Ф. Б. Я. Кейпером [6] для аналізу текстів «РВ») **зачаття, ембріону, народження та воскресіння, відродження**. Це означає, що первинно-общинна цивілізація Аратти-і-Аріана була адекватно, «автопілотно» пов'язана з ЕПІ Всесвіту і – маючи ведичну інституцію Спас державницького зняття протиріч – розвивалася у напрямку розкриття людського ества. А вторинно-тоталітарні цивілізації Шумер, Єгипет, Вавилон і т. д. переключалися на «штурвал» ВВБ Світоладу біблійного типу, розвиваючись у напрямку соціального поневолення людини. Перше стояло переважно на образно-інтуїтивному (під- та надсвідомому) світосприйнятті, а в другому стало переважати логіко-аналітичне (раціональне) світорозуміння.

Ці відкриття [24; 26; 28] – зроблені на Кременчуччині співзасновником НТІ, ноосферної теорії історії [23, с. 46–64] –

має безпосереднє відношення до адекватного розуміння стану та перспектив сучасного людства [3; 26; 27]. Підтвердженням цьому можна вважати появу та кількогадинне зависання UFO-НЛО над археологічним розкопом Стовбуватої Могили (*фото I на мал. 2*) – що немовби пов'язало звершення ведичних мудреців, сучасних інтелектуалів, уфологів та футурологів [3, 8, 28]; пов'язало цивілізаційним стрижнем Спасительства [28; 23; 11]... Розглянуте вище отримало вже міжнародне визнання [2; 26; 28].

Література.

1. Ажажа В. Г. Под «колпаком» Иного Разума. Москва : «Р. КЛАССИК», 2002. 416 с.
2. Веда славян / пер. В. Г. Барсуков, комм. Ю. А. Шилов. Москва : «Амрита-Русь», 2013–2014. 2 кн. 240 и 464 с.
3. Вернадский В. И. Признаки железных руд в Полтавской губернии // Хуторянин. Полтава, 1897. Вип. № 32.
4. Вернадский В. И. Собрание сочинений в 3-х томах // т. 1: Биосфера и ноосфера; т. 2: Очерки геохимии; т. 3: Размышления натуралиста. Львов: «АРС», 2013. 416 с., 488 с., 532 с.
5. Енциклопедія Трипільської цивілізації / гол. ред. М.Ю. Відейко. Київ : ТОВ «Укрполіграфмедіа», 2004. 2 т. 704 і 712 с.
6. Кёйпер Ф. Б. Я. Труды по ведийской мифологии. Москва : «Наука», 1986. 196 с.
7. Кифишин А. Г. Древнее святилище Каменная Могила. Опыт дешифровки протошумерского архива XII–III тысячелетий до н. э. Киев : «Аратта», 2001. 872 с.
8. Кутенков П. И. Ярга-свастика – знак русской народной культуры. Санкт-Петербург: РГПУ, 2008. 450 с.
9. Мифы народов мира / гл. ред. С. А. Токарев. Москва : «Советская энциклопедия», 1991–1992. 2 т. 671 и 719 с.
10. Наливайко С. І. Українська індоаріка. Київ : «Свішан-зілля», 2007. 640 с.
11. Попов С. Българският Коледа във «Веда словена». Варна: «Славена», 2010. 300 с.
12. Ригведа / пер. и комм. Т. Я. Елизаренкова. Москва: «Наука», 1989 и 1999. Т I–III. 768, 744, 560 с.

13. Супруненко О. Б., Кулатова І. М., Мироненко К. М., Кракало І. В., Тітков О. В. Старожитності Кременчука. Полтава : «Археологія», Кременчук: «Автограф», 2004. 160 с.
14. Супруненко О. Б. Петрашівський курган доби енеоліту – бронзового віку. Київ : Центр пам'яткознавства НАНУ і УТОПК, 2012. 140 с.
15. Супруненко А. Б. Фёдоровский идол и курган. Київ–Полтава : ПП вид-во «Друкарня «Гротеск», 2011. 84 с.
16. Супруненко О. Б., Скорий С. А., Шерстюк В. В. Дослідження курганів на Нижньому Пслі // АДУ–2010. Київ–Полтава : «Друкарня «Гротеск», 2011. С. 333–335.
17. Супруненко О. Б., Шерстюк В. В. Кургани Нижнього Припсілля. Київ : «Друкарня «Гротеск», 2011. 472 с.
18. Ткаченко О. С. Триединство // Русская мысль. Москва : «Общественная польза», 1993. Вып. № 3–12. С. 90–100.
19. Тибетская книга мёртвых / пер. и комм. Кази Дава-Самдуп и Эванс-Вентц. Москва : «ФАИР-ПРЕСС», 1999. 336 с.
20. Фадеева Т. М. Крым в сакральном пространстве: История, символы, легенды. Симферополь : «Бизнес-Информ», 2002. 304 с.
21. Фурдуй Р. С. Прелесть тайны: Космический перекрёсток. Киев: «Либідь», 2001. 472 с.
22. Шилов Ю. О. Аратта за «Ведою словена» і пам'ятками трипільської культури та іншими науковими джерелами. Київ : «Аратта», 2010. 118 с.
23. Шилов Ю. А. Ноосфера и НеоПравославие. Основы цивилизации // Аратта – арийский рубеж. Завещание академика. Москва–Киев–Минск : «Русская Правда», 2019. С. 41–126.
24. Шилов Ю. А. Курганные древности окрестностей Комсомольска. Киев. Комс.: «Аратта», 2007. 72 с.
25. Шилов Ю. А. Отражения «Веды словена» и «Риг-Веды» в святилищах Карпат и курганах Поднепровья // Знаковедение 2020. Знаковые основы современных наук: методы, методики, материалы. Материалы 5 Международной научно-практ. конфер. Санкт-Петербург : АНО ВО «Смольный институт Российской академии образования», 2020. 150 с. С. 65–85.
26. Шилов Ю. А. Прародина ариев: обряды, мифы, история / II издание. Москва–Киев–Минск: «Русская Правда», 2013. 816 с.

На с. 765-808: відгуки і рецензії – негативні (В. В. Отроценка, М. Ю. Відейка, Л. Л. Залізняка та ін.) та позитивні (О. М. Трубачова, А. Л. Нечитайло, Б. О. Рибаківа та ін.) на I видання (Київ: СИНТО, 1995).

27. Шилов Ю. А. Суицид и основы цивилизации // Избранные материалы ко II Республиканскому учебному семинару «Школа практической суицидологии». Киев : НИИ соц. и суд. психиатрии и наркологии МОЗ Укр., 2000. С. 20-37.

28. Shilov Yuri. Ancient History of Aratta – Ukraine. New York: «Amazon», 2015. 470 p.

ДО ПЕДАГОГІКИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Прикінцеве слово

А. П. Самодрин

Будь-який рух «кудись» по суті є рухом «до самого себе»...

Отож, українцям повсюдно, щоб діяти думкою на випередження – проєктно, необхідно своїми теоріями швидше проникати в причини, а саме – в їх глибинні сутності, а не в наслідки; вибудовувати канал ноосферної освіти й плекати в собі *людину істинну* щодо нашого часу.

За В. І. Вернадським, час є одним з основних проявів речовини, невід’ємним від її змісту [6], – з одного боку, з іншого – час є самим життям, якщо не брати до уваги його зміст.

Володимир Іванович Вернадський (1863–1945 рр.) на багато років випередив свій час, заклавши підвалини для розробок і реалізації проєктів всебічного розвитку людини у гармонії зі Всесвітом та пізнання сутності особистості і природи. Його розробки у цих напрямках стали точкою відліку для подальшого проникнення у сутність проблем та використання людьми з метою гармонізації себе у вимірах доступних для життя й розвитку, засобом кристалізації знання вищого рівня, доступного для усвідомлення людиною (п. 1.1 даної монографії).

Тож, нехай наукову віру очолюватиме ідея вирощування великої особистості, яка торуватиме земний шлях людини крізь терни до зірок із огляду на постать В. І. Вернадського.

З позиції людини пересічної наш період часу – початок ХХІ століття – поки що все більше набуває ознак біосферного парадоксу, театру абсурду; а що з позиції наукової думки – вчених, як і людей у світі, стало багато, але тих, хто оволодів *часом ноосфери* – сильно бракує, а це катастрофічно впливає на достовірність ідеї буття як наукову картину світу.

Ідея буття народу як нації так само важко ним шукане, як і дух – і думається, що національна ідея України і слідом інших для епохи піднесення ноосфери як до стану, куди стрімко

просувається біосфера Землі – це ідея прояву стараннями вивіщеної фундаментальною наукою освіти смислу власного буття, виховання соборної особистості як найвищої цінності для розпізнання «чому саме, з ким саме і як саме» навчитися жити.

Виховання відчуття Людини в складі Природи, а не над нею – веління часу. Для цього слугує діалог, який, за словами В. В. Рибалки (п. 2.2 даної монографії), виступаючи фундаментальним засобом розвитку особистості, суспільства, цивілізації, набуває в сучасних умовах нових форм і масштабів, особливо якщо враховувати появу новітніх засобів планетарної комунікації, яка постає справжньою інформаційно-технологічною індустрією, що вже охопила своєю дією всю планету і принципово змінила роль окремої особистості, суспільних об'єднань та усього людства як суб'єктів цивілізаційного процесу.

Відмітимо, що етнос, у свою чергу, працює на геобіохімічній енергії живої речовини генома у згоді з другим початком термодинаміки, що підтверджується діахронічною послідовністю історичних подій та синхронізмами епохи – *резонансами життя*. Циклічна послідовність історичних подій – це та «складна простота», що стоїть біля витоків гуманітарного начала освіти – коли завершується певний виток історичної спіралі й розпочинається новий виток неминуче наступає резонанс з піднесенням наукової думки.

Започатковане В. І. Вернадським вчення про ноосферу, що продовжила формування літо-, атмо-, гідро-, біо- сфер Землі, стало основою становлення у 1924–2022 роках теорії про *сферу розуму історії людства*. Це альтернатива теорії історичного матеріалізму К. Маркса та його послідовників. Вона – Ноосферна теорія історії – на думку її автора Ю. О. Шилова (пп. 1.2, 3.4 монографії), виражає суть слов'янської епохи НеоПравослав'я, яка завершує естафету епох – міжвитковий рубіж I–II витків розвитку земної цивілізації (тож, звершився виток спіралі цивілізацій «накопичення благ» і розпочався виток «розумного проектування майбутнього»).

Уточнимо, становлення *сфери розуму* зародилось разом з людством близько 3 млн. років назад. Від 6680 років до н. е., в умовах Великої Неолітичної революції, *ноосфера* проявилась як

початок цивілізації, що протікала планетою в диференційований спосіб як окремі цивілізації-монади. Її I-й макровиток розвитку завершився у XX столітті одночасно з початком II-го витка. Їхнє порубіжжя скріплено Науково-Технічною революцією та прилеглою естафетою епох Відродження–Реформації–Просвіти–НТР–НеоПравослав'я, початих італійцями, німцями, французами, англійцями, слов'янами. Нова слава Небесам або сучасний космізм змінює біблійну ідеологію «піраміди влад» планети визнанням енергоінформаційного поля Всесвіту, а концептуальну Теорію історичного матеріалізму заміщує Ноосферна теорія історії. Тож, сукупний всепланетний діалог (від взаємодії витків цивілізацій до взаємодій елементарних частинок з протилежним знаком, спіном) на етапі XX–XXI століть стає багаторівнево опосередкованим, озброєним складними технологіями використання персонального комп'ютера, що особливим чином матеріалізує ідею ноосфери, висунуту та обґрунтовану ще на початку минулого століття В. І. Вернадським, Е. Леруа та П. Тейяром де Шарденом.

Все це дозволяє говорити про ноосферний феномен «планетарного інтелекту», оскільки сьогодні багато вчених вважають, що інформація, яка є фундаментальною першоосновою і загальною властивістю Всесвіту, пов'язана з процесом породження нашої Планети. Тут інформація розуміється як універсальне начало природи й суспільства. Сучасне діалогічне мислення спрямовує людину через самопізнання власної природи душі до впізнання нею Віри, Надії, Любові, Краси як Гармонії Космосу, досягаючи мета-ключової компетентності – ноосферної, що набуває ознак соціальної, громадянської, глобальної, цифрової, екологічної, мовної в залежності від конкретних життєвих ситуацій (п. 3.1 монографії).

Особистість є Вчитель, що прояснює єдність функцій виховання і освіти в Особі. Чим масштабніша для розуму діяльнісна ніша індивіда, тим все рішучіше для успішності його кроків у житті постає космізм знань і стан усвідомленості особистістю вселенського порядку як об'єкту «число-ім'я-космос», стан захопленості фрагментами космічності через п(е)редМетне вивчення і цілісне уявлення з відповідним

відображенням у самосвідомості з Метою координації вчинків й для саморегуляції.

Освіта діалогічно зумовлює культуру і навпаки настільки, наскільки віра перебуває в діалозі з істиною і зумовлена діалогом ірраціонального і раціонального пізнання, наскільки є ефективним міжособистісний діалог і т. д. Всесвіт діалогічний і діалектичний, у ньому Єдине перебуває діалогами протилежного і чиниться як Вищий Розум, що йде назустріч Людині, а та уловлює його *інформативно* й виготовляє потік мислення у вигляді ідеї... В основі школи – діалог як система «учитель-учень», в процесі розвитку цього діалогу між учасниками відбувається головна педагогічна дія – навчання, що зразками-променями ззовні виховує заховану в людині програму життя й синхронізує її з довкіллям резонансно. Точками-зародками резонансів виступають *естетичні сигнали*, які автоматично розпізнає мозок, що діє діалогічно поміж геномом і зовнішнім інформаційним полем з виникненням інтересу (*inter+ese*). Взаємодія інтересів змушує міжособистісне зближення й мультиособистісний діалог як процес життя або мислимого космосу *етично – раціогуманістично*. Тут доречно згадати діалог із зони хаосу і невизначеності в зону ноосфери діалогу культур:

1. *Принцип поваги до партнера* по діалозу, до його якостей як органічної цілісності і власне як суб'єкта.

2. *Принцип прийняття партнера* по діалозу таким, яким він є, і водночас *орієнтації на його найвищі досягнення* (реальні та потенційні), *на перспективу*, що відкривається перед ним.

3. *Принцип діалогічної взаємодії* – передбачає поєднання поваги до партнера з *повагою до себе*.

4. *Принцип згоди (конкордантності)*. Він передбачає «необхідність згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються у цьому діалозі...

5. *Принцип толерантності*. Прийняття сторонами «*презумпції прийнятності* – принцип, за яким саме неприйняття тих чи тих проявів потребує обґрунтування... Презумпція прийнятності протидіє відхиленню тих чи тих ідей або вчинків під впливом їх суто емоційної непривабливості або внаслідок

неадекватного застосування норм, запозичених з «чужої» царини (адже в науці, мистецтві, соціальній практиці тощо діють різні системи норм)».

Наголосимо, принцип діалогічної взаємодії полягає насамперед в наданні переваги «не звуженню, а *розширенню і збагаченню культурного поля*, в якому живе і діє особистість або соціальна спільнота. Реалізація діалого-культурологічного підходу в освіті (із опертям, зокрема, на традиції взаємодії національних культур) стає тут у пригоді.

Процес резонансного навчання, реалізуючи *раціогуманістичні універсали діалогу в якості близькодії*, в свою чергу залежить від перебування його учасників у стані відповідного резонансу поміж собою та з інформаційним полем, а настроювання на певний інформаційний потік (далекодія) є подібним переключенню між різними станціями на радіоприймачі. Феномен резонансного навчання знайшов втілення у практичному освітньому напрямі – «супернавчання», у педагогічній синергетиці О. В. Вознюка (пп. 1.4, 2.3 монографії, [7]), у педагогічних системах, що діють за принципами демократичного колективізму А. С. Макаренка [14], оптимізації і резонансності Ю. К. Бабанського [16] та ін. При цьому протікають процеси на кшталт автокаталітичних реакцій (*грец. autos – сам + katalysis – руйнування*) – реакції, у яких один з продуктів є каталізатором перетворення вихідних речовин. У педагогіці діалогу каталізатор – це *радість від пізнання* (учня і вчителя взаємообумовлено), про яку йдеться в Гімні «Гаудеамус» (лат. *Gaudeamus – радіймо, веселімося*). Проте у всіх випадках на початку – потрібне стороннє доповнення, педагогічна дія як підтримка вихованця, правильно (науково) забезпечені умови з боку педагогічної організації. Тож педагогічне щастя настає тоді, коли учень розуміє вчителя і навпаки, коли настає ноосфера як синтез проєктів, резонанс.

Вище означене говорить нам про нелінійний характер протікання часу у Всесвіті, зокрема нині ми спостерігаємо нелінійно зростаючий, прискорений час, за яким не встигає традиційна освіта. Цей час потребує парадоксального мислення для спостерігача, на зразок, як ми випередженим поглядом спостерігаємо надзвуковий літак у небі. Тож, щоб встигати в

світі, треба випереджати в освіті *персоніфіковано*. На часі – фундаменталізація загальної освіти збагаченням творчої енергії народу посередництвом пробудження профільності діяльності особистості й організацією профільної кооперації регіонів поряд з модернізацією педагогічної освіти її науковим поглядом на ноосферну перспективу як маршрут не лише розвитку, а і виживання – задає профільна освіта.

Завдання педагогічного проектування далекої перспективи у 2005 році змусило нас сформулювати *принцип додатовості-доповнювальності* для педагогіки так: будь-яка «нова педагогіка», що претендує на більш глибоке описання педагогічної реальності й на більш широке коло застосування, ніж «стара», повинна вмещувати «попередню» як граничний випадок» (автор – [17]). Маємо проблему – у широкому (спектрі) освіченості (суспільно-індивідуального наближення до мети – по новому усвідомити космізм знань, еволюціонізм, науково-технічний прогрес, екологізм біосфери Землі, розвиток людства, соціальність, життєдіяльність особистості, профільність, творчий потенціал особистості щодо гармонізації людини і природи) віднайти для особистості певний промінь її духовності – профільний канал особистісної творчої еволюції (особистісно-профільно-професійно-суспільно-космічно-орієнтований).

Тривалість освітнього каналу на перспективу – питання нашого часу. Насамперед відмітимо, що настав час активного педагогічного супроводу людини протягом усього її життя і протягом усіх вікових сегментів її життєвої траєкторії диференційовано і відповідно.

Розгляд структури світогляду в даній монографії та його історичних типів у контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій людини дозволяє побудувати впорядковану систему світогляду конкретної особистості як певного синтезу її менталітету і цінностей, змістом яких є сама людина, її розуміння природного і суспільного світу та своїх місця і місії в ньому. Викладені результати дозволяють говорити про певні рекомендації: в наукових пошуках, у практиці освіти, менеджменту, політики спиратися на інваріанти структури особистості, зокрема – інваріант просторово-часових орієнтацій, для підвищення ефективності діяльності в різних гуманітарних

галузях; цей інваріант варто використати, зокрема, для системного пізнання і формування структури і типів світогляду особистості; опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини є засобом психодіагностики для вивчення і корекції образу (стилю) життя людини практичними психологами, педагогами, соціологами, політологами та ін. (В. Ф. Моргун, п. 2.1 монографії). Заслугує на увагу і запропонована структура *ноосферно-темпоральної культури особистості*, яка включає такі виміри за В. Ф. Моргуном:

а) адекватне усвідомлення особливостей свого темпераменту та характеру і врахування їх під час формування індивідуального стилю діяльності;

б) управління власною довільною та післядовільною увагою;

в) своєчасне вирішення проблем свого особистісного розвитку згідно з віковою періодизацією життєвого шляху;

г) вихід за вузько кон'юнктурні часові рамки поточної політичної епохи та орієнтація на досить глибоку історичну ретроспективу і віддалені прогнози на майбутнє;

д) усвідомлення основних екологічних загроз психозойської ери, у яку перейшло людство, і готовність робити найрішучіші кроки заради порятунку ноосфери і життя на планеті Земля (Там само).

Освіта – усвідомлення фундаментальних основ світобудови пізнанням зв'язків як законів природи, що втримують Гармонію, є станом інформаційного буття. Просвіта – колективна свідомість, що дозволяє народ називати культурним.

Ідея – диференційована реальність, розпізнана розумом й пронизана духом стає функціонуючим артефактом або життєтворінням настільки, наскільки освітньо його потребує життя **як проєкт**. Ідея діалогічна (бо завжди кудись спрямована, на щось звернена думка) – завжди проєктивна, проте не тотожна проєкту. Ідея – навіювання проєкту, жива думка, спляча брунька древа Життя й одночасно його точка росту. Ідея проростає з ентелехії (Арістотель) як мисль назустріч душі мислителя (Фома Аквінський), за умови присутності в ньому силі волі гностика, виникає як енергія в процесі його діалогу з інформаційним полем Всесвіту.

Так приходиться поезія в душу поета... Тому В. І. Вернадський і звертає увагу на цей процес, говорячи, що майбутнє в науці за вченими-поетами.

Дух – згорнутий потенціал, головна справа життя, фізичний час, неперервний і сприймається лише на віру. Дух – розумна енергія, гармонія, всесвітня Ноосфера. Кожна людина його розпізнає опосередковано спорідненим трудом як своєрідним ключем до розв'язку долі власної особистості як системи «людина – природа». Ідея пізнання духу (духовність) і дух – комплементарні по суті приналежності, але різнорівневі поняття.

Термін походить від лат. «*complementum*» – доповнення, довершення; слід розуміти – «взаємодоповнювальний». Дух притаманний життю в цілому, а ідея – надбання конкретної людини – свідомо мислимо нею як синтетичний динамічний об'єкт «людина – світ» (розуміння себе і світу як аргументу власного життя), де освіта людини становить засіб пізнання власного духу, організовує канал управління особистості.

У великій мірі духовна підтримка особистості з боку соціальних інституцій через прилучення її до ідеї колективного труда, яку утримує свідомість, визначає умову стійкості системи «людина – природа» в процесі її життєдіяльності. Проте більша частина цієї підтримки є схованою в самій особистості. Тому в синергії віри і науки як свідомо мислимого та синтезованого педагогічною функцією для розпізнання освітою духовного потенціалу особистості – рушійна сила людського розвитку *a priori*... Відсутність віри при формуванні свідомості породжує страх непізнання з відступом до тварності, буттєвої ентропії, депресивних станів особистості, знедолення народів і націй – соціального песимізму. Нація (від *natio* (лат.) – плем'я, народ), історична спільність людей, що складається в ході формування спільності їх території, економічних зв'язків, живої і літературної мови, деяких особливостей культури і характеру, які складають її ознаки. Це так і не зовсім так.

Щодо української нації – у неї є не тільки локальний географічний вимір (перетин фізичної і економічної географії) – Україна як країна і держава, але і глобальний, і космічний – її тіло, душа і дух. Точка перетину їх – свідомо, мисляча людина. Сьогодні національним питанням стає не лише географічна

територія, а організація комунікаційних зв'язків на планеті засадами освітньої логістики як горизонтів мислення у видовому і родовому прояві життєдіяльності народу. Виживати на планеті – правильно єднатися: в сім'ю, рід, соціальну групу (плем'я), державу – з одного боку; природою власної душі – з тілом і духом. Це зумовить найкращим чином зберегти, відтворити і доповнити досвід життєдіяльності.

За В. І. Вернадським, все людство, разом узяте, є мізерною масою речовини планети. Могутність його пов'язана не з його матерією, але з його мозком, з його розумом і спрямованою цим розумом його працею. У геологічній історії біосфери перед людиною відкривається величезне майбутнє, якщо вона зрозуміє це і не вживатиме свого розуму і своєї праці на самовинищення [5]. У біосфері спільно співіснує близько 7,5 млрд. особистостей. Феномен «особистість» передбачає різноманітність: добрих і злих, молодих і старих, хворих і здорових, поетів і безхатьків... І цей спектр блаженного вогню органічної енергії (глобальна цивілізація) освітою слід зінтегрувати в єдність соціальну і біосферну, і націлювати для виконання найголовніших справ, пов'язаних з ойкуменою і людиною – в ній самій слід навчити людину відшукувати її майбутнє.

Рівності людей не існує *a priori*, всі вони різні – і в цій множині криється стійкість соціальної системи. Серед них є частка тих, які творять нове, але більше – користувачів благ, руйнівників біосфери. Нещастя, коли в їх руки потрапить влада. Антиномічно щодо різноманіття індивідів діє культура, формуючи другу природу. У такому разі рівність стає досяжною як культурний феномен – громадянськість. Демократія корисна, коли в національній ідеї діє культура буття всепланетного людства, коли вона забезпечує громадян умовою панування творчих сил, сконцентрованих національною свідомістю діяти культурно і цілеспрямовано, шляхом наукового вивчення свого минулого і сьогодення в інтересах майбутнього.

Поміркуємо разом з мислителями різних часів із цього приводу.

За Г. С. Сковородою, все те, що існує у великому світі, існує і в малому, і що можливе в малому світі, те можливе й у великому, згідно їх відповідності й через єдність всенаповнюючого духа.

Страх смерті нападає на людину найбільше в старості її. Треба завчасно приготувати собі озброєння проти цього ворога, не роздумами, – вони не дійсні, – а мирним настроєнням своєї волі на волю творця. Такий душевний мир приготується задалегідь, тихо у тайні серця росте, підсилюється відчуттям зробленого добра за здатностями й відношеннями нашого буття до кола, нами зайнятого. Це відчуття є вінок життя й двері безсмертя. Втім, минає образ цього світу і, наче сон того, хто прокинувся, зникає... Тимчасове життя є сон мислячої нашої сили. Прийде час, сон закінчиться, мисляча сила прокинеться, і всі тимчасові радості, насолоди, печалі й страхи цієї тимчасовості зникнуть. В інше коло буття вступить дух наш, і все тимчасове, наче сон того, хто прокинувся, знищиться. Дух і вічність є те саме – наголосив Г. С. Сковорода. Тому – розумій життя вічне і муку вічну. Вічність є відсутність печалі, постійність, надія. Вічність і час є один складник, та не єдине: одне – світло, друге – п'ятьма; одне – добро, друге – зло; одне – голова, друге – хвіст [18].

Ми вже дійшли до того місця в розвитку нашого знання, де світ став уловлювати думки філософа Г. С. Сковороди і сродно В. І. Вернадського, який як натураліст залишив нам всепроникаючі знаки руху свого великого розуму: життя всюди і є неперервним у часі, мінеральний світ є похідною від життя; геологічна роль людини і людства – здійснити перехід біосфери в ноосферу і для цього організувати вибухоподібне поширення наукової свідомості; організація науки є ноосферним явищем, забезпеченим освітою. В. І. Вернадським помічено, що наукова мисль сама по собі не існує – вона створюється людською особистістю. У світі реально існують тільки особистості, які усвідомлюють і висловлюють наукову мисль, проявляють наукову творчість – духовну енергію [1, с. 29]. Явища життя взагалі, а культурного людства зокрема, пов'язані зі збільшенням звільненої, здатної до виконання роботи світової енергії, чого ми не помічаємо в жодному іншому природному явищі, окрім можливо радіоактивності, або ж ще не доведених космічних процесів в зорях і, можливо, неіснуючому світовому ефірі, висловив В. І. Вернадський [28].

За М. Г. Холодним, антропоцентризм в своїй основі індивідуалістичний, і, у відповідності з цим, він незмінно

підтримує культ обособленої особистості, що протиставляє себе суспільству. Антропокосмізм – завжди соціалістичний, і з антропокосмічної точки зору головна цінність людини – в розвитку її особистості в суспільному значенні. Антропоцентрист працює головним чином для себе. Антропокосміст – для людства і для космосу, він уважно прислуховується тільки до голосу правильно організованої громадської думки і з нею узгоджує свою діяльність, якщо це не суперечить його переконанням. Жити віками у своїй творчості – ось єдиний вид безсмертя, про яке може мріяти людина, що піднялася до антропокосмічного відношення до себе, до людства, до природи. Тож, людина – від народження до смерті – лише одна світлова хвиля. І як ця хвиля, виникаючи в ефірі, в найкоротшу мить свого існування вириває із темряви все, чого торкнеться, так і свідомість окремої людини на найкоротшу мить кидає на оточуючий її Всесвіт світло живого споглядання, дослідження і думки. Завдячуючи повторам і наступності людських свідомостей ці окремі спалахи світла зливаються в один потужний і неперервний світловий потік. Людська думка стає наче б то свідомістю Всесвіту, адекватною йому в просторі та часі [26, с. 174–189]. (Див. також праці, присвячені філософсько-педагогічним аспектам антропоцентризму, В. Г. Кремень).

Щодо інобуття особистості після смерті, то її безсмертя (царство ідей, хвильовий ефект, відображена суб'єктність) існує в двох іпостасях: по-перше, у пам'яті й підсвідомості нових народжених або вихованих людиною поколінь та, по-друге, в її діяннях, творіннях і меморіалах (від пам'ятних знаків до музеїв), якими її увічнюють вдячні нащадки (В. Ф. Моргун, п. 2.1 монографії). Для характеристики цілісної особистості існують трансверсальні компетентності: у різних міжнародних експертних колах називаються ключовими компетентностями XXI століття, які є у широкому значенні цього поняття здатністю людини, спрямованою на вирішення таких проблем, як міжкультурна комунікація в умовах цифрового суспільства. До трансверсальних компетентностей належить і ноосферна компетентність – динамічна біоенергетична якість людини, активізація якої мобілізує та застосовує глибинні психічні й

фізичні ресурси в активний та адаптивний спосіб для того, щоб діяти у швидкоплинних обставинах життя (п. 3.1 монографії).

У ноосфері все вирішуватиме людська особистість, а не колективи, еліти країн, а не їх демос, і «в значній мірі її відродження залежить від невідомих нам законів прояву великих особистостей» (В. І. Вернадський [29, с. 214]).

Вважаємо, що ноосферна компетентність є мета-ключовою компетентністю, що набуває ознак соціальної, громадянської, глобальної, цифрової, екологічної, мовної в залежності від конкретних життєвих ситуацій. Особливого значення набуває розвиток ноосферної компетентності вчителів, які мають одухотворити систему раціонально-прагматичного навчання за допомогою створення педагогічних наративів – енергетичних носіїв біоактивного пізнавального поля позитивного потенціалу (М. П. Лещенко та ін., п. 3.1 монографії).

За В. А. Ткаченком (президент Міжнародної академії біоенергетичних технологій), діяльність людини має бути адаптована до сприйняття світу як єдиної цілісної системи і себе в ній як частини, елемента. Саме за такого випадку стороння втрата енергії людством буде неможливою. Шляхом творчого поєднання духовної живої свідомості й дослідно-наукового знання, добутого трудом усього людства, можливо домогтися єдиного знання про єдину світобудову не на географічних або економічних постулатах, а на субстанціях Віри і Розуму. Якщо ми хочемо отримати реальні картини світу, нам необхідно «проснутися» і змінити стереотипи переконань людства *на власні переконання*. Є лише один шлях до розвитку – шлях до свого внутрішнього Всесвіту, і він не мислиться без духовного народження. Духовність – це біологічний вид енергії, яка закладена в нас космічним розумом. Духовність передбачає правильні дії кожного над собою, своєю енергетикою, неймовірний потенціал схованого від розуміння власною особистістю [12, с. 12–16], що потребує нової школи і нової системи виховання в ній – системи єднання тіла, душі, духу в продовж життя.

Шукане «дух» для кожної людини становить вмістилище функції її самосвідомості, що діє як засіб її навігації і як рушійна сила життєдіяльності. Свідомість особистості в процесі життя

невпинно розширюється, асиметрично зростає домінанта її мислимого і мислимо-проробленого на перетині онтогенезу і філогенезу, будуючи структуру особистості вихованням і освітою. Г. К. Ушаков як психіатр виділив такі головні етапи становлення свідомості:

- до 1 року – неспання, невсипущість;
- від 1 року до 3 років – предметна свідомість;
- від 3 до 9 років – індивідуальна свідомість;
- від 9 до 16 років – колективна свідомість;
- від 16 до 22 років – рефлексивна, вища соціальна свідомість

[22].

Щоб бути у гармонії зі Світом, індивіду мислячому притаманно бути насамперед у гармонії з самим собою, власною природою – трансцендентуючим суб'єктом, стаючи суб'єкт-суб'єктом історії особистісного буття.

Саме в трансцендентній фазі світосприйняття людини та її відчуттях накопичується сила духу як нерозгорнутий простір-час, мрія, навіювання, марево нових ідей, ірраціональність... Ця фаза хоч є не легкою для її організації, але такою, що людину робить центром Світобудови і тим самим знімає завдання бути здивованим калейдоскопією (хаос, невизначеність) світу. Натомість її світ стає предметом внутрішнього пізнання – **освітнім простором**.

В. Ріман у світлі створеної ним геометрії увів для аналізу простору функцію (функція Рімана) – вона неперервна в усіх ірраціональних точках і розривна (диференційована) – в усіх раціональних точках речовинної осі [19, с. 1122]. Звідси домінуюча (профільна) діяльність особистості є персоніфіковано диференційованою протягом терміну земного буття як певна її функціональна структура (з певною траєкторією), що відшукує дух і при цьому організовує свій розум синтезом ірраціонального і раціонального знання, цефалізуючи (термін Дж. Дана) ноосферу, простирається в напрямі Всесвітньої Ноосфери. Відмітимо, становлення сучасного суспільства і громадянськості України у складі світової культурної спільноти відбувається за значного опору, в тому числі – з боку освіти.

Сьогодні розпочалася «ноосферна битва» за цей простір людини, за цей потенціал – «ортогенез» (В. Грант [9]) і ця битва

стає носити все агресивніший гібридний характер – фізичний, кровопролитний на фоні психологічних і психопатологічних, а від так – і фізіологічних, і генетичних зрушень. Утриматися в житті індивід зможе лише «ухопившись освітою» особистісно за космос як світопорядок і його дух... Тобто зрозуміти вічну ноосферу життя і відобразити її своєю свідомістю – збудувати ноосферу в собі й опосередкувати собою її у біосфері планети. В іншому випадку – втрата координації, недолуге існування, деградація й поступове самоусунення недоосвіченого людства з ариени життя на Землі. Споживацька поведінка людини призводить не лише до зростання біомаси людства, а й до дистрофії його мислительного начала, на кшталт, нас багато – всіх не подолати... Багатство – в геномі!

П. Діраком ще в 1960-х роках були помічені труднощі в електродинаміці, що гальмують процес наукового пізнання світу. Питання не лише в труднощах, а у причинах їх виникнення [12, с. 52–56]. Значить – недопрацьовує освіта і людський геном, в разі відсутності соціального запиту на творчість школою по суті чиниться схильність особистості пришвидшено *втрачати гени творчості*. Протидія деградації – воля як усвідомлена детермінація розвитку власного Я – персоніфіковано диференційованої траєкторії життєдіяльності індивіду, де становлення особистісно-о-Світнього базису відбувається як організація самоорганізації пізнавальної функції особистості на засадах упровадження ноосферної соціокультури пізнання з опорою на *раціогуманізм*.

В. О. Сухомлинський розглядав гуманізацію на соціальному, державному рівнях як принцип існування взаємин між суспільним і особистим, як сутність педагогіки, її принцип, як мету формування взаємин, як базисний компонент змісту формування стосунків, яким мають бути пронизані навчальні плани, програми, підручники й інші засоби навчання, як якість способів виховання [7; 16; 20], як культуротворче начало. Це твердження актуальне і для епохи ноосфери.

Культура (лат. *culture* – обробіток, обробляти, а також виховання, освіта, розвиток, шанування) - сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії, рівень розвитку суспільства, творчих сил і

здатностей людини, виражений в типах і формах організації життя і діяльності людей, а також в створюваних ними матеріальних і духовних цінностях; історично набутий набір правил усередині соціуму для його збереження та гармонізації [19, с. 668].

Виділення соціальної культури в самостійну категорію дозволяє з'єднати матеріальну і духовну культури, ввести артефакти в контекст досліджень у соціальних науках. Соціальна культура (А. В. Фурман, О. С. Морщакова [25]) нашого часу потребує поєднати аксіологію буття й свідомості умовами егоцентричної особистості всепланетно насамперед (власне Я – попереду Ми і оточуючої Природи) (Конференція ООН «Ріо+20», Ріо-де-Жанейро, 2012 р.). А це значить, що метод доставки до сучасної людини нової наукової картини світу, не зважаючи на прогресивність епохи інформатизації і технологізації, «провис» і стрімко деформується нереформованою системою освіти, бо розумом оминаємо космізм знань і тим самим усуваємо духовну координату, зокрема, готуючи особистість до практики як до «спрощеної чистої науки», яка надалі нівелює як людський праксис, так і спотворює життєву нішу людства, де елімінує людський геном і при цьому декларативно й цинічно вимагає для людини більш гідного життя і свобод.

Сучасна людина практично не замислюється над питанням цінності власної свідомості, недооцінюючи цей дар життя і її посередницьку функцію поміж індивідом та його духом, а педагогічна наука замість надання можливості відкриття дитиною або ж молодою людиною самої себе як ідеї власного буття у космосі (щоб та зуміла спроектувати власне майбутнє як персональний освітній простір), продовжує тиражувати людину для ринкового суспільства в кращому разі як мобільного професіонала.

У свою чергу ми повинні зрозуміти – суспільство до стану «цивілізація» переносить ідея, забезпечена освітою як мета, метаформа. Як відомо, ідея – проєктивна. Додамо – вона: освітня й проєктивна одночасно. Наразі, під гаслом збагачення якості освіти несвідомо сучасна школа здійснює «охолодження» точок росту соціальної активності й часто руйнацію процесів самоорганізації особистості в напрямі соціальної кооптації,

виробляє зверх текучість виробничої сили за рахунок формального впровадження технології профільного навчання. То ж, яка освіта – така і економіка. Економіка життя – зовнішнє людське нутро...

У 2003 р. Ф. Т. Моргун у корисній для освітян нарисній роботі «Куди йдеш, Україно?» за науку честі визнає таку, що служить ідеалам добра і гуманізму, саме вона, за його переконанням, укаже правильний шлях українцям у майбутнє. Основну роль для розвитку людини і людства повинні взяти на себе філософи, гуманісти й екологи, – говорить він. При цьому вчений-аграрій наголосив на нагальності ідей В. І. Вернадського для нашого часу: «якщо ідея ноосфери стане для нас основою життя сьогодні і в майбутньому, це буде означати, що духовні сили народів невичерпні, бо вони на правильному шляху, який веде до вічного і щасливого життя людства на планеті». На цій фундаментальній основі, де складне сформульовано досить доступно (а це біда науки: складне доводитьи більш складнішим, замість навпаки), Ф. Т. Моргун пропонує створювати національну державу, її економіку; добиватися розквіту мови, культури і науки; долю свого народу вбачає у долі жінки-матері, сестри, доньки, заступниці й Берегині – одвічної Покрови. Цим самим від імені простого народу – народної маси – вченим-мислителем висловлено запит освіти на образ майбутнього, який би символізував шлях України і націлював долю кожного українця на ідеали-святині [15, с. 24–28].

По суті – вище означене може слугувати в якості принципу відбору змісту освіти для загальноосвітньої школи. Поміркуємо.

Маємо проблему: опорою на далеку перспективу є гуманітарна освіта і в її складі філософія – ядро, формально – її сьогодні занадто (державна не може її профінансувати в належному обсязі), реально – її бракує. Людина створила культуру як «другу природу» (Ф. Шеллінг [27] та ін), символічний всесвіт (Ю. М. Лотман [13]) – і в такому вигляді світ культури з'являється перед учнем як наслідок, а не як причина. А слід культурний доробок помічати, відштовхуючись від причин, які змусили його створення або виникнення. Поняття, смисли, артефакти і об'єднуючі їх культури є продуктом діяльності людської особистості в складі Живого речовини Вернадського.

Пред'явлення знання як і його сприйняття в ідеалі авторами-розробниками при побудові гуманітарних предметів поставлене з ніг на голову. Що вже говорити про вчителя з цього приводу...

Зміст освіти – те, що зумовлює Я-концепцію, а як саме цей феномен відбувається щодо встановлення причини-наслідку, координує вчитель-організатор сім'їосфери учня. Маємо на разі проблему підручника як складника рушійних сил удосконалення освіти. А тепер про результат... Молоді фахівці, випускники всіляких гуманітаризованих вишів і філій всіляких вишів – всілякі недо-: філософи, економісти, юристи і навіть сучасні богослови – стають мало цікавими *людині істинній* через далеко сумнівний або відтермінований результат впровадження в життя їх компетентнісних здобутків – з одного боку, через їх недопідготовку до реалій праці у ноосферному вимірі – з іншого.

Для ліберального бізнесу, який налаштований переважно на короткі й середньострокові інвестиції і не збирається вкладати кошти ні в свого майбутнього студента, ні в доучування випускника, підготовка мислителя – непідйомний тягар. До цього ж – примітивно діючий ринок праці (виключає розробку інноваційної високотехнологічної або художньо-творчої продукції) вимагає слухняного робота-технолога в якості обслуги машини-цивілізації і не більше.

Одна з причин невстигання освіти за часом – предметно галузева недосконалість. Предметні галузі освіти діють як чиста наука – самодостатньо. Стосовно природничо-математичної освіти продовжують працювати застарілі штампи щодо втілення ньютонівсько-картезіанської картини світу, старої географії і т. д., не досягаючи по суті бажаного – синтезу природного і історичного процесів, керованої *людиною істинною* дифузії економічної і фізичної географії в царині мислимої Живої речовини Вернадського.

Ідея природовідповідної організації *людини істинної* існує як гіпотеза, як привид, міф, що не може вийти самостійно (без Учителя) за горизонт реальності. Наукові інституції, які відповідають за розвиток освіти, ще не знаходять в собі тих інтеграційних важелів впливу на свідомість наукових діячів (методологічні платформи), коли наука зростає як цілісний проєкт на заплановане майбутнє. Розробникам фундаментальних

основ науки практично не вдаються дискусії з вченими-педагогами – розробниками підручників. Слабко діють або зовсім відсутні при галузевих наукових центрах методологічні відділи. Без концентрації наукових сил країни над її освітою епохи ноосфери ми отримаємо «підігріту ентропію»...

Ідею ноосферного виховання і природовідповідної організації *людини істинної* якомога швидше і наполегливіше слід уносити в практику життя науковим проривом у педагогічній теорії – концентрацією мети наукового пошуку з належною оцінкою реальності (бар'єрів) – як педагогічну організацію регіону біосфери. Виховання мислителів – справа державної ваги і безпеки нації.

Наголосимо, що саме гуманітарна складова освіти відповідає завданню цілісності освіти ноосферного суспільства регіонів. До того ж, у світі завжди є спільнота людей одного покоління, при звичаєна до контактів через кордони запроваджених законом інституцій та різночинних держав – може бути чудовим дороговказом розвитку такої гуманітарної науки, яка впорається з викликами, що їх ставить перед гуманітаріями демократія і виявиться придатною при будівництві громадянського суспільства на планеті. На жаль, уникаючи соціальних моніторингів, виховна система освітніх закладів регіонів України не в повній мірі уявляє *спектр інтересів* своїх вихованців, перевівши зусилля виховного впливу на посилення викладання основ наук не лише на вчителів, але і на сім'ю. Коли молода людина 15–16 років конкретно замислюється над своїм майбутнім і придивляється до свого місця в житті, то школа надає їй рецепт – в тенетах ринкової економіки знаходити дорогу до найбільших зисків від власної діяльності (соціалізація) в супереч особистісним інтересам і по суті зраджуючи себе і не зумовлюючи людину бути соціумізованою. Ось тут місце практичній соціології молоді...

Є спосіб як віднайти вихід з існуючої історичної спійманки – фундаменталізація шкільної освіти – модернізувати зміст освіти загальноосвітньої школи силами інтегративної освіти на природознавчій основі з уключенням до основної і старшої ланки навчального закладу елементів антропології, онтології, психосоціології молоді поряд з загальнофілософськими

проблемами: життя, творча еволюція, аксіологія, нова етика тощо. В складі сучасної системи освіти мають розвиватися спеціалізовані освітні галузі як сектори профільно-професійної освіти з механізмами інтеграції освіти (термін В. Ф. Моргуна), озброєні ІТ.

На часі – фундаменталізація загальної освіти збагаченням творчої енергії народу посередництвом пробудження профільності діяльності особистості й організацією профільної кооперації регіонів поряд з модернізацією педагогічної освіти її науковим поглядом на ноосферну перспективу як маршрут не лише розвитку, а і виживання – задає профільна освіта.

За А. С. Макаренком, педагогічна наука і практика постійно має орієнтуватися на «завтрашній день», прогнозувати і проектувати якості нової людини, випереджати суспільні запити на «людську творчість». Свої міркування щодо цього він сконцентрував у змістовому наповненні авторської ідеї про «випереджаюче виховання», реалізація якого забезпечується через систему перспективних ліній у вихованні й розвитку окремого індивіда та людського соціуму й передбачає наявність знань, а також умінь, навичок і трудових орієнтацій по завершенні навчання [14; 21].

М. Д. Кондрат'єв [11], Й. Шумпетер [28] передбачили коливання економіки з довжиною хвилі 50-60 років, напівперіоди хвилі – етапи спаду або підйому економіки відповідно тривають 25-30 років. Якщо 1991–1996 рр. – візьмо за початок спаду економіки України, то на 2016–2021 рр. прийшлося «її дно» й одночасно початок етапу активної модернізації змісту освіти і засобу його доставки до особистості – профільно-професійна школа?

Але для такого «точного» профільного супроводження людини в житті необхідна життєтворча, розумна! школа, яка б виховувала й супроводжувала кожного! учня у життя власною траєкторією розвитку (еволюції) як стійку особистість, виокремивши в ній як головний чинник стійкості її ж таки споріднену (провідна діяльність + доповнювальні діяльності = спектр діяльності особистості) або профільну діяльність та суб'єкт-суб'єктний розвиток.

Кібернетика учіння на цьому шляху – сутнісний елемент освітньої системи. Фізична організація матерії і її кібернетична організація (антиентропійна), – це сторони дійсності, які не виключають, а взаємодоповнюють одна одну – на часі гуманітарної школи. Сьогодні освітній продукт стає все в більшій мірі залежним від техносферного «задуму», що, у свій час, формується під впливом раціонального інформаційно-мережевого метапродукту: змісту освіти як складної технології, взаємодії інтелектуального й прикладного характеру діяльності, помноженої (доповненість, додатковість) діяльності особистості, ніби то? коеволюційної ідеї (Г. Ф. Москалик, В. В. Шакотько – пп. 2.4, 3.2 монографії). Але школі слід усвідомити, що наука не є сама по собі чистим розумом, на певному відрізку історії вона людинозалежна, виконує соціальне замовлення певного виду.

Науку не слід плутати з константою. Ми живемо в час завищеної самооцінки масової людини, живемо в борг за рахунок ненароджених поколінь через недолугість науки. Але, окрім неї, сподіватися ні на що. Для прориву такої близькодії, щоб уникнути хиби розвитку на майбутнє, слід масово формувати освітні системи як генератори мислі, що продукуватимуть «великі особистості» (слідом за В. І. Вернадським [29]), що зможуть організувати самоорганізацію в суспільстві за космічним правилом, генерувати енергію творчості як синтез віри і розуму, опираючись на принципи розвитку особистості в світлі геології інтелекту і космізації знань.

Якщо справа педагога – підготовка людини «до справи її життя», то виникає потреба – вкласти свою душу в душу учня так, щоб «мале» усвідомило шлях, як ставати «великим, значущим». Ця теза може претендувати на принцип становлення культури особистісної творчої еволюції. Коли «малю малює малюнок свого Я», проектується процес його самотрансформації в напрямі майбутнього успіху, відшукуючи в собі профільну дію як індивідуальне окормлення процесу «творчого недороду» (за М. О. Козирєвим [10]). При цьому започатковується «творча брунька» душі, символ фракталу-інтересу, такий іманентний стан душі, «коли гра-робота здатна переходити в роботу-гру» (за С. Френе [24]) *найліпше*. Якщо душа проектами не охоплює справу життя – справа втікає від неї через невміння.

У час кризи (суд, зважування вчинків) ідеологізована душа завжди потребує нового масштабу охоплення (нового судження для осуду), прагне віднайдується такі постаті особистості в минулій історії, які значно випередили свій час – вони і є нашими сучасниками з розвитку ідеї ноосфери. При цьому мету розвитку варто правильно впізнавати і дитині, і дорослому одночасно – взаємоопосередковано і взаємодоповнено, як даність часу, як нескінченну *дивину і красу* (в основі – золотий перетин), як клич часу здобути освіту.

Освіта – не лише впізнаний образ, а і дотик до природи, її звуки, пахощі, все, чим смакуємо, окормлюємо душу – добро як гармонія пізнаного, краса, істина; стан, коли світ проникає в людину, задовольняє її потреби і запити, урівноважує її як носія рефлексій у цьому світі й одночасно доповнює людиною розумною Космос; це і видовий устрій суспільства, сім'ї і роду, і людський вчинок, і віра, любов і надія; це і стан інформаційного буття і дух життя; критерій зрілості особистості і її професійної здатності, виразник її людяності. Сміслом життя людини безумовно є її адаптація до Космосу посередництвом екологічного мислення. Проте, вершин екологічного мислення в особистості досягне та школа, де Любов і жага Життя перевершує смисл життя, а педагог є тому початок... Ідеологія виживання має виходити не з універсального еволюціонізму і прогресивізму, які зводять сутність людини до якоїсь абстрактної точки, а з настанови на коеволюцію всіх її форм. Метою суспільної діяльності має стати буття. Людина не здатна і не хоче бути ніким, окрім людини, що зростає станом духовної особистості (Н. Кузанський). «Інноваційна діяльність в освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності» (В. Г. Кремень, 2008) [23, с. 7].

Нова школа потребує педагогіки занурення людини у ріку життя. Щоб не дрейфувати у фарватері природно складеної течії – процесу глобалізації, необхідно самим українцям визнати, що у цьому вимірі слід і можливо управляти, але це не те саме, що пробиватися кудись поза чергою, за рахунок інших і будь-якою ціною. Треба освітою як новим мисленням займати чільне місце в науковому клубі «Що, де, коли ноосфери Землі», який досліджуючи «течії», встановлює «лоції» і, запропонувавши

способи пересування, вкаже на засоби як на матеріальні продукти і технології, що потрібно виробити за мінімальної шкоди для довкілля.

Нове мислення необхідно виховувати з глибин особистості осередками сучасних реалій з побудовою життєвої перспективи як наскрізної багатоступеневої задачі для людини і разом з ним вивіщувати освітню мету як новий світоглядний горизонт засадами ноосферної науки в нетрях космізованої системи освіти – синтез фундаментальної науки і освітньої логістики як засобу оптимальної доставки освіти до масового різночинного сортаментно розпізаного психологією користувача. На черзі дня педагогічної науки з новою силою виникає проблема зрілості особистості з особливою гостротою для її розв’язання в стінах школи: вимагає в основу нової школи покласти систему виховання цінностей особистості як морально-естетичного осередку вираження її свободи волі станом честі та гідності. Система виховання особистості – абсолютний примат над іншими системами педагогічного супроводу людини.

В основу місії виховання взяти думку про те, що сутністю сучасної культури планети стає дуальність – збереження гармонії людини з природою, пошук суспільної гармонії з побудовою цивілізації. Попереду – епоха Гармонії. До неї потрібно бути готовими як до даності Життя.

Ідея Великої України (України у вимірі Космосу) – ноосферна освіта як поклик синхронізувати Людину і Космос, особистість українця і світ; примноження виробництва мислительної енергії для синергії розвитку в напрямі інноваційного прогресу засобами інноваційної людини на засадах науки і культури в складі духовно зорієнтованої, а від тоді, космічно зрілої соборної особистості Землі. Треба виховувати національний дух – унікальний, особливий різновид свідомості усієї нації. Первісною основою його формування завжди були і є глибоке і відчутне усвідомлення кожним своєї власної етнічної належності до великої біосоціальної спільноти. Спочатку, як відомо, це була належність один до одного і єдність походження за духом крові, а потім до цього додалися такі фундаментальні чинники, як рідна земля, рідна мова, звичаї, традиції тощо. Іноді національний дух, і небезпідставно,

ототожнюють із національною свідомістю, хоча важливішим видається інше: без високого національного духу немає цілісної нації, сильної держави. Тобто, потенціал нації, народу переважним чином обумовлюється не стільки матеріальними умовами, способом буття, скільки станом, силою національного духу – волею народу.

Відтак, незаперечним є те, що сьогодні маємо уважніше підійти до того, аби чітко уявити – якою є психологія українства сьогодні, чи зберігся в ньому той національний дух, який має і надалі передаватися наступним поколінням. Лише усвідомлюючи це, ми уникнемо необхідність відповідати на питання – чи бути українцям нацією і чи бути Україні національною Українською державою (М. Ф. Головатий [8]).

Наступає доба ноосферної освіти, що потребує невідкладної трансформації педагогічної свідомості з переходом від проєктивної педагогіки до педагогіки проєктування освіти. Зміст такої освіти необхідно розглядати як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ототожнений зі структурою людської культури *особистісно (запитом індивіду), персоніфіковано (освітньою пропозицією)*. Не покидають сподівання на те, що скоро в Україні настануть часи, коли освіта виконуватиме проєктивну функцію щодо життєдіяльності людини (по суті компенсаторну), і наш скромний унесок, у вигляді представленої колективної монографії, цьому найліпше сприятиме.

Література.

1. Аксенов Г. П. «Личность есть драгоценнейшая, величайшая ценность» (В. И. Вернадский : ноосфера, творчество, нравственность) : Из цикла «История этических учений». Москва : Знание, 1990. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике; 11. Этика). В прил.: Отрывки из произведений, писем и дневников В. И. Вернадского.

2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) : Видання друге, доповнене. Житомир : «Рута», Вид-во «Волинь», 2008. 232 с.

3. Бойко А. М. Феномен В. О. Сухомлинського в контексті національної та світової культури // Зб. наукових праць ПДПУ. Полтава, 2005. С. 5–13. Вип. 7(46). (Серія «Педагог. Науки»).

4. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление. Кн.1. // Размышление натуралиста. В 2 кн. Москва: Наука, 1977. 191 с.
5. Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере // Успехи современной биологии. 1944. № 18. Вып. 2. С. 113-120.
6. Вернадский В. И. Проблема времени в современной науке. Известия Академии наук СССР. VII серия. Отделение математических и естественных наук, 1932. № 4. С. 511-541.
7. Вознюк А. В. Ноосферно-резонансная педагогика. Житомир: Koob publications, 2019. 130 с.
8. Головатий М. Ф. Національний дух українства в контексті метаморфоз соціального буття // Персонал. 2009. №36(338).16-22 вересня.
9. Грант В. Эволюция организмов. Москва : Мир, 1980. 408 с.
10. Козырев Н. А. Избранные труды. Ленинград : Изд-во Лен. университета, 1991. 445 с.
11. Кондратьев Н. Д. Избранные сочинения. Москва : Экономика, 1993. 543 с.
12. К основам физического взаимодействия // Научные труды. Под науч. редакцией проф. В. А. Ткаченко. Днепропетровск: МАБЭТ, 2007. 480 с.
13. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Предисловие С. М. Даниэля, сост. Р. Г. Григорьева. Санкт-Петербург : Академический проект, 2002. 543 с.
14. Макаренко А. С. Соч. в 7 (т. Т. 7). Москва, 1958.
15. Моргун Ф. Т. Куди йдеш, Україно? Полтава : «Полтавський літератор», 2003. 224 с.
16. Педагогика (под ред. Ю. К. Бабанского). Москва : Просвещение, 1988. 479 с.
17. Самодрин А. П. Профільне навчання в середній школі : монографія. Кременчук : ВЦ СГЕІ, за участю РВЦ ПНТУ, 2004. 384 с.
18. Сковорода Г. С. Твори; [у 2-х т.]. Київ : АТ «Обереги», 1994. Т.1. 528 с. Т. 2. 480 с. 13-458.
19. Советский энциклопедический словарь (3-е изд.; гл. ред. А. М. Прохоров; ред. кол. М. С. Гиляров, А. А. Гусев, И. Л. Кнунянц, М. И. Кузнецов и др.). Москва : Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.

20. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді : загальні тенденції й індивідуальний пошук. Київ : Всеукраїнський фонд «Добро», 2006. 43 с.

21. Ткаченко А. В. Професійний розвиток особистості в практиці А. С. Макаренка : історико-педагогічний аспект (1920–1935 рр.) : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 342 с.

22. Ушаков Г. К. Детская психиатрия. Москва : Медицина, 1973. 392 с.

23. Феномен інновації : освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2008. 472 с.

24. Френе С. Избранные педагогические сочинения (пер. с франц.). Москва : Прогресс, 1990. 304 с.

25. Фурман А. В., Морщакова О. С. Соціальна культура // Психологія і суспільство, 2015. № 1. С. 26–36.

26. Холодный Н. Г. Избранные труды. Киев : Наукова думка, 1982. 444 с.

27. Шеллинг Ф.И.Й. Сочинения: в 2-х т. Москва : Мысль, 1987.

28. Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / предисл. В. С. Автономова. Москва : ЭКСМО, 2007. 864 с.

29. Я верю в силу свободной мысли... : письма В. И. Вернадского И. И. Петрункевичу; вступ. слово акад. В. С. Соколова // Новый мир. 1989. №12. С. 204–221.

ЗВЕДЕНИЙ ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК І ПОКАЖЧИК ІМЕН*

(Укладач *В.В. Шакоцько*)

- А**бсолют 79, 86, 90, 119, 124, 275,
276, 284, 297
Абсурд 93, 113, 115, 119, 123, 127,
276, 281, 463
Акмеологія 117, 497
Активність 100, 168, 238, 247, 315,
321, 427
Активність пошукова 127, 412
Актуальність 40, 66-67, 101, 118,
164, 175, 178, 246-247, 264, 274,
284, 286, 332, 422, 432
Амбівалентність 92, 94-95, 103, 105-
106, 108, 112-113, 167, 19, 191, 201,
210, 213, 279
Ананьєв Б. Г. 169, 171, 175, 187
Антиномії 82, 86, 144, 156, 247, 263,
471
Антиномії пізнання 263
Антиципація 248, 298
Антропний 78, 235, 264, 285, 426
Антропний принцип 287, 297
Аратта 58, 61, 442, 450-454, 456-459
Аріан 452, 455-456, 459
Арії 442, 443, 450-452
Архетип 7, 268, 459
Асиметрія 94
Асиметрія півкуль мозку 131
Аспект 50-53, 57, 67, 76, 78, 80, 86,
91, 94, 96-97, 104, 113, 115-120,
131, 167, 228-21, 244, 253-254, 267,
276, 292, 293, 309, 317, 329, 346,
377, 406, 425, 436
Астрономія 82, 84, 443
- Б**агатовимірна теорія особистості
165-166, 169-172, 175, 177, 179,
181, 188-190, 193, 211, 214
Багатовимірність пізнання 178, 211
Баланс 18, 100, 271, 274
Баланс протилежностей 105, 127
Балл Г.О. 228, 231, 235, 240-244,
251, 254, 260, 466
Басов М. Я. 170
Безперервна освіта 117
Безмертя 71, 156, 162, 193, 197-
198, 205, 210, 213-214, 320, 472-
473
Бердяєв М.О. 89, 282
Біблія 50-52, 54-55, 58, 65, 194, 242,
274, 293, 443, 457
Біблія: Тора, Євангелія 50-51, 452,
457
Бінарна опозиція 95
Біоактивне пізнавальне поле 370,
372, 474
Біологічний вибух 76
Біоробот 282
Біосфера 6-9, 12, 15-16, 18-29, 47, 52,
74, 139, 141-149, 152-153, 157, 163-
164, 185, 211-213, 224-227, 232-
235, 245, 259, 287, 317, 317-323,
328, 369-370, 378-380, 382-387,
390, 406-410, 413-415, 421, 424,
426, 439-440, 463, 468, 471-472
Біосферний регіон 7, 9, 14-16, 21, 28,
146, 147, 149, 151-153, 157, 328-
329, 407-409, 412, 414-415, 424,
431-436, 437, 440, 480
Біосферологія 185

*) Тут наведені імена вчених, мислителів, філософів, які на думку колективного автора відіграли ключову роль у розробці наукових розвідок, представлених у даній монографії

- Біполярне мислення 95, 279-281, 302
Біфуркаційна педагогіка 116, 118
Біфуркація 71, 75, 236, 263, 267, 326, 384-385, 430
Божович Л. І. 164, 187
- В**
Вєда словєна 60, 443, 451, 454, 456-458
Вєди 58, 60, 442, 444, 446, 448, 451-452, 454, 456-458
Вєликє неолітичнє рєволюція (ВНР) 464
Вєрбєлнє инфєрмєция 102, 105-106, 311
Вєрнєдський В. І. 5, 8-9, 11-12, 16-28, 47, 50-54, 57, 59, 96-97, 139, 141-1432, 145, 147-150, 152, 162-166, 172, 175, 179-180, 185-187, 193-194, 199, 204-205, 210-214, 224-227, 232-233, 245, 251, 285, 288, 319, 333, 369-370, 377-383, 385-386, 390, 402, 406-408, 412, 442, 454, 463-465, 470-472, 474, 478-479, 482
Вєрнєлєгія 185, 212
Вибір 19, 104, 190, 285, 298, 433
Вибух 76-77, 96, 126, 153
Вивчєнє бєзпєрєднєсть 108
Вигєтський Л. С. 164, 175, 187, 193, 213, 228, 231, 235, 237-238, 245-246, 251
Види дїяльнєстї (прєвїднї) 188
Визнєчєннє 25, 28, 32, 73, 77, 85-89, 131, 166, 177, 229, 252, 275, 293, 326, 333-334, 342, 353-354, 369, 377-379, 384, 392-393, 415, 422
Виховєннє 14, 18, 25, 27-28, 31-33, 39, 42, 102-103, 106, 115, 118, 141, 144, 154, 170, 190, 247, 253, 311-314, 319-321, 324, 327, 340, 378, 425, 428, 436, 464-465, 474-476, 480-481, 484
Виховнїй вплив 107, 239, 481
Вїдєбрєжєнє суб'єктнєсть 202, 213, 473
- Вїдрєждєннє 12, 54, 60, 459, 465, 474
Вїдьмєцькї кола 442, 453, 456-457
Вїрєгїднєсть 292-293, 302
Вїшнє 444-445, 448, 450-452, 457
Вєзнїюк О. В. 12, 66, 73, 78, 95, 130, 257, 263, 271, 302, 467, 497
Вєлкєв С. В. 48, 162
Вєсємогутнє-вєсєвїдєючий бєг (ВВБ) 60, 453, 456-457
Вєсєвїт 9-11, 18, 23, 25-27, 50-51, 59-60, 67-69, 73, 76-84, 88, 96-97, 119, 123, 129, 131, 150, 235, 264-269, 274-276, 278, 282, 284-288, 297, 299-302, 368-369, 378, 380, 383, 450, 453, 455, 457-459, 463, 465-469, 473-475
Вчїнкєвє тєорїя психєлєгїї 172
Вчїнок 89, 101, 166, 171-172, 209, 238, 242, 465-466
- Г**
Гєлмєувєннє 99-100, 114, 126-127, 298
Гєлнєрїн П. Я. 164, 169-170, 175, 177, 215
Гємєзє М. В. 165, 215
Гєгєлє Г. В. Ф. 66, 73-74, 77, 88, 132, 167
Гєнєзє 8, 96-97, 120,
Гєнєзє вєсєвїту 96-97
Гєолєгія 389, 407, 436
Гєопрєстїр 146, 422, 425-427, 440
Гєофїзїкє 442, 453
Гєштєлт 69, 117
Гєштєлт-стрєктурє 120
Гїдрєцєфєлія 98, 285
Глєбєлізєцїя 42, 149, 183, 251, 309, 311, 322, 327, 412, 430, 483
Глєбєлнє грємєдєнствє 348, 362-363, 365-366
Гнєсєолєгія 69-70, 78, 82, 85, 89, 95-97, 229-231, 379
Гєлєвєхє Є. І. 175, 199, 215
Гєлєгрєфїчнє лєгїкє 301
Гєлєгрєфїчнє мєдєлє вєсєвїту 79-81,
Грєнїчнє сїтуєцїя 73, 75

- Гриньова М. В.** 221
 Громадянин 9, 358-359, 368
 Громадянство 333, 335, 338, 341,
 347-348, 353-354, 356-360, 362-363,
 365-366, 372
 Громадянське суспільство 18, 151,
 155, 157, 255-256, 260, 480
Гроф С. 79, 82, 133, 264, 268, 304
 Гуманізм 20, 142, 150, 155, 157, 318,
 321, 410, 478
 Гуманітарна освіта 22, 139, 143, 150,
 311, 313-314, 316, 327-328, 408,
 464, 478
Гумільов Л. М. 20, 74
- Демократія** 17, 19, 58, 148, 151, 155,
 180, 236, 239, 250, 255-256, 260,
 338-342, 360-362, 413, 471, 480
 Державний стандарт освіти 393, 432,
 434, 436,
 Детермінізм 69, 86, 89-90, 101, 276,
 278,
 Дипластія 72, 93, 98, 105, 111, 131,
 281,
 Дисонанс 95, 106, 112, 279, 280
 Дифракція 294-296
 Дифракція електронного пучка 296
 Діалектичне мислення 93, 110, 118
 Діалог 9, 13, 16, 20, 23, 148, 157, 224-
 260, 340, 344, 410, 464, 465-469
 Діалогічність 240, 246-247
 Діалогогенез 246, 247
 Дія 104, 171-172, 284, 323, 334, 412,
 465-466
 Дуалізм 59, 81, 83, 85, 95, 454
- Еволюційна середина** 73
 Еволюція 6, 8, 11-13, 15, 21, 71, 76,
 79, 80, 131, 139, 149, 151, 156, 158,
 164, 198, 224, 226, 227, 245, 284,
 322-323, 326-327, 334, 356, 379-
 380, 382-384, 424-428, 468, 481-482
 Екологічна криза 67, 228, 290, 312
 Екологічні зв'язки 288
 Екологія 19, 148, 155, 178, 212, 290,
 312, 322, 353, 368, 423, 436, 438-
 439, 454, 468, 483
 Експедиція 225, 256, 260, 444, 453
 Експериментальний невроз 280
 Експлікативний порядок 266
 Екстравербальні сигнали 102, 106
Ельконін Д. Б. 116-117, 164, 187,
 190
 Емпірична вірогідність 291-292, 301
 Енерго-інформаційне поле (ЕІП) 59,
 453, 455, 457, 459, 465
 Енергоінформаційний обмін 276
 Естетика 290
 Етика 10, 50, 142, 321, 391, 481
 Ефект 68, 71, 74, 106, 128, 140, 150,
 194, 197, 202, 203, 296, 298-300,
 302, 365, 473
 Ефект межі 74
- Єдність** 10, 13, 18, 21, 71, 78, 82,
 85, 98, 100, 111, 117, 121, 152, 269,
 275, 277, 280, 284, 286, 292-293,
 299, 301, 379, 417-418, 465, 471,
 484
 Єдність Всесвіту 82, 302
- Жалдак М. І.** 389, 393, 397, 402-
 404
 Жива речовина 14, 27, 125, 149-150,
 245, 285-286, 288, 377, 380, 282-
 383, 464, 478-479
 Життєдіяльність 324, 413, 415, 468
 Життя 5-8, 11, 14-23, 25-31, 33-35,
 37-39, 41-42, 47, 51, 53, 55, 59-60,
 72-73, 75, 79, 92, 97, 101, 103, 107,
 109, 112-114, 127, 139-143, 145-
 146, 148-156, 158, 162-166, 168,
 171, 175-178, 180-184, 186-203,
 205, 207, 209-210, 211-214, 224-
 229, 231, 235-236, 245-247, 255-
 260, 263, 265, 272, 276, 271, 282,
 285-288, 291, 311, 318-323, 325,
 327, 332-335, 337-338, 340-341,
 346-349, 353-355, 360-361, 363,

- 366-372, 377, 379-383, 385, 389, 391, 393, 406-409, 412, 416-417, 420-424, 426, 430-431, 436-437, 439, 455-456, 463-464, 466, 468-470, 472, 474, 476-484
- Загородній А. Г.** 12, 48, 162, 216
Закони збереження 17, 144, 274, 276, 281, 284, 289
Збивка мотивів 280
Зміст освіти 154, 157, 377-378, 392, 402, 421, 427, 432, 479-480
Зязюн І. А. 8, 159, 216, 239, 245, 261, 319
- Ідентичність** 333, 336, 338, 354, 358, 365-366
Імплікативний порядок 266, 293
Індосвропейська мовна спільнота 68, 147, 408, 443, 452
Індоіранська мовна спільнота 443
Індра 444-445, 448, 451-452, 459
Інновація 6, 33, 37, 118, 139, 142, 153, 170-171, 248, 350, 356, 479, 483-484
Інобуття після смерті 165, 193, 205, 209, 211, 213-214, 473
Інтегративне знання 125,
Інтеграція 30, 34, 67, 91, 93, 103, 111-112, 125, 166, 183, 286, 312, 336, 339, 370, 379, 397, 430-433, 479
Інтелект 11-12, 19, 23, 29-30, 37, 129, 148, 190-191, 227, 287-288, 324, 356-359, 368, 390, 429, 465, 482
Інформатика 365, 378-379, 382, 386-389, 393-397, 399, 402
Інформаційна модель 395, 402
Інформаційне суспільство 67, 309, 334, 354,
Інформаційні технології 232-233, 258, 354, 367, 391, 394-399, 415-416
Інформація 13, 15, 21, 31, 33-35, 43, 45, 66-67, 79, 82, 97, 102, 106, 112, 117, 129, 142, 145-147, 153, 234, 267, 273-274, 276, 284, 286-287, 290, 294, 310-311, 318, 323, 327, 341, 353, 356, 358, 364, 382, 389-392, 397, 413, 415, 424, 427, 434, 439-440, 465
- Історичні типи світогляду 178
- Казначесв В. П.** 12, 79, 82, 133, 146, 159, 264, 285, 287-288, 304
Календар 321, 443, 451
Кам'яна могила 58, 447, 450, 453-454
Картина світу 10, 50, 95, 119, 302, 377-383, 386, 392, 394, 402, 406, 463, 474, 477, 479
Картина світу наукова 10, 50, 377-383, 386, 392, 394, 402, 463, 477
Картина світу парадоксальна 119
Квантова редукція 297-298
Квантова фізика 97, 264, 266, 285, 287, 294, 298, 301
Квантовий рівень всесвіту 69, 81, 84, 90, 264, 286, 293, 299
Коан 116, 118, 120-121, 124
Коваленко О. Г. 19, 187, 194, 216, 219
Ковальов В. І. 175, 181, 185, 214-219, 221-222
Ковальов О. П. 146, 323, 422
Когнітивний дисонанс 95, 106, 112, 279, 280
Коеволюція 8, 80, 321, 384, 431, 482-483
Козирєв М. О. 12, 68, 70, 82, 84, 265, 274, 300, 482
Колектив 24, 34, 103, 105, 313-314, 320, 328, 432, 474
Колективні форми навчання 117
Коледа 59, 450-452, 454-459
Коло 10, 86, 206, 256, 280-281, 344, 451, 453, 456, 459, 468, 472
Компетентність 31, 38, 254, 321, 324, 332-339, 341-342, 346-348, 350, 352-355, 357, 359, 362, 369, 372, 395-396, 465, 473-474

- Компетентність глобальна 347-348, 350, 352-353, 362
- Компетентність громадянська 335-338
- Компетентність для демократичного громадянства 333, 342
- Компетентність міжкультурна 342
- Компетентність ноосферна 369, 372, 473-474
- Компетентність ноосферна вчителя 369, 371
- Компетентність соціальна 338
- Компетентність цифрова 335, 353-355, 359, 362
- Компетентності ключові 38, 333-336, 355, 369, 372, 395-396, 465, 473-474
- Компетентності трансверсальні 372-373
- Комунізм 52-58, 61, 313
- Контрмедіальна протилежність 74
- Концепція «відлуння-магніту» 294
- Корпускулярно-хвильовий дуалізм 81, 83, 85, 95
- Космізм 9-12, 26, 50, 60-61, 157, 321, 465, 468, 477,
- Космічна координата 19-20, 407
- Костюк Г. С.** 62, 164, 172, 175, 187, 217, 219
- Коффка К.** 170
- Креативність 335, 348
- Кремень В. Г.** 21, 49, 193, 217, 257, 261, 309, 330, 473, 483
- Криза 20, 23, 66-67, 95, 139, 157, 189-192, 194, 272, 312, 422-424, 483
- Критерії періодизації розвитку особистості 186-188
- Критичні явища 73
- Кронік О. О.** 175, 199
- Кузнецов П. Г.** 12
- Кулагіна І. Ю.** 165, 201, 202
- Культура 6, 9, 15-17, 19, 25, 34, 37, 41-42, 50-52, 58, 60-61, 73, 114, 144-145, 148-149, 151-152, 154-155, 177, 181, 184, 197, 204, 211, 213, 230-231, 235-243, 247, 255, 259, 273, 291, 318-319, 321, 323, 326-327, 330, 336-346, 353, 360-362, 394, 409-411, 414-416, 419-420, 423, 426-428, 435-438, 444-445, 456-457, 466-467, 469-471, 476-478, 483-485
- Курган 446, 448, 453
- Кургани 442, 444-446, 448-450, 453-457, 459
- Левін К.** 88, 173-174
- Ленін В. І.** 52-57, 60, 62
- Леонтьєв Д. О.** 178
- Леонтьєв О. М.** 164, 167, 170-172, 175
- Лещенко М. П.** 130, 134, 332, 370, 373, 474, 498
- Лінійна причинність 85-86, 265, 293
- Лінійне прогнозування 267
- Лінійний детермінізм 86,
- Логіка 72, 73, 77, 80, 85-87, 93, 111-112, 116, 119, 123, 130-131, 167, 199, 252, 263, 275, 293, 301, 317, 328, 356, 378
- Логіка багатозначна 93, 111, 119
- Логіка визначення 73, 77, 86, 131, 275, 293
- Логіка доведення 87, 131, 293
- Логіка однозначна 93
- Логічна вірогідність 291-292, 301
- Ломов Б. Ф.** 165, 218
- Лосєв О. Ф.** 69
- Лук'янова Л. Б.** 19, 49, 194
- Лушин П. В.** 176, 217
- Людська цивілізація 27, 59, 61, 89, 232, 263, 282, 289
- М**айбутнє (перспектива) 5, 7, 9, 14, 19, 20, 22-25, 30-31, 35, 40-45, 59, 71, 73-74, 81, 84, 139, 142, 152, 155, 157, 163-167, 174-178, 186, 189-193, 209-214, 263, 273, 275, 286, 298-299, 320, 370, 389, 393, 463-464, 469-471, 477-480, 482

- Майдан 176, 210, 452, 454
Макаренко А. С. 8, 126, 135, 160, 165, 175, 204-207, 209-210, 219-221, 256, 313-314, 319, 328, 330, 467, 481, 486-487
Максименко К. С. 217
Максименко С. Д. 49, 164, 169, 172, 175, 193, 217, 219-220
 Мантійні канали 442, 453-456,
Маркс К. 52-57, 60, 74-75, 464
 Матерінг 247
 Медитативний стан 91, 98, 100, 125-127
 Менеджмент 180, 212, 312, 468
 Менталітет 9, 18-20, 166, 169, 178-179, 181, 184, 212, 468
 Ментальність 14-16, 19, 41, 79, 100, 153, 273, 286-287, 294
 Метаморфоза 113-118
 Метаморфозна педагогіка 114-116, 118
 Метод вибуху 126
 Методологічний підхід 28, 228, 258, 379
 Методологія 11, 20, 28, 76, 141, 157, 163, 172, 179, 211, 228, 240, 250, 258-260, 275, 293
 Механізми творчості 93
 Минуле (ретроспектива) 14, 25, 71, 74, 81, 84, 163-167, 174-179, 186, 189, 192, 200, 209-211, 214, 286, 412, 471
 Мислення 12-13, 15, 43, 67, 72, 80, 91-95, 97-98, 101, 104-106, 108, 110-119, 124, 131, 140, 145, 148, 154-155, 157, 190, 230, 266, 279-281, 285, 301-302, 322-323, 335, 344, 347, 349, 355, 358, 369, 396-397, 439, 465-467, 483-484
 Мислення абстрактно-логічне 43, 92, 106, 108, 116, 118-119
 Мислення діалектичне 93, 110, 118
 Мислення критичне 335-336, 344, 355, 358, 369
 Мислення науково-теоретичне 110, 116-117, 119-120
 Мистецтво 51, 101, 173, 204, 241-242, 243, 250, 283, 368, 371, 381, 391, 439, 442, 467
 Міжфазні явища 71
 Мовні спільноти 443 452
 Модальна логіка 111, 119
 Модельна програма 393, 395-397
 Мозаїчно-кліповий світогляд 279
Мойсєєв М. М. 12, 377, 379, 382-390, 393, 397, 402-404
 Моральна регуляція поведінки 105
Моргун В. Ф. 154, 162, 166, 172-173, 175, 177, 181, 184-185, 187-189, 191, 193-194, 202, 210, 215-223, 255, 257, 261-262, 319, 330, 469, 473, 481
Моргун Ф. Т. 160, 478, 486
 Морфічний резонанс 80, 128-129
 Мотивація 32, 38, 45, 101, 171, 193, 248, 315, 328, 332, 345, 419, 430,
 Мультиперсональний діалог 224, 231-240, 243, 245-246, 248-260,
Morgun V. F. 223
- Наан Г. І.** 135, 305
 Навчання 14, 23, 25, 27-28, 31-32, 39, 115, 117-118, 128, 130, 141, 150, 153-157, 166-168, 170-171, 184-186, 189-192, 200, 212-213, 247, 253, 310-311, 319, 321, 332, 334-335, 337, 341, 351-355, 357, 360-361, 365-367, 369, 372, 377, 393-394, 396, 402, 409, 411-412, 414, 429-431, 433-437, 440, 466-467, 474
 Надситуативність 101, 168
 Наратив педагогічний 371-372, 474
 Наратив цифровий 365, 368,
 Народовладдя 19, 148, 152, 413,
 Наслідок 11, 74, 81, 84, 90, 153, 191, 265-266, 478
 Науково-технічна революція (НТР) 31, 50, 60, 465
 Невпізнані літаючі об'єкти (НЛО) 453, 460
 Нелінійне прогнозування 263, 265, 267, 273-274, 302

Неоправослав'є 60-61, 464-465
Непричинний зв'язок 68-70, 84, 264, 268, 299
Нечітка логіка 131
Нечіткий семантичний контур 125
Ноопсихологія особистості 166
Ноосфера 5, 9, 12, 16, 19, 22-23, 27, 52, 141, 145-146, 152, 156, 175, 232, 286, 383, 409, 424, 464, 467, 470
Ноосфера діалогу культур 13, 231, 235
Ноосферна теорія історії (НТІ) 50, 464-465
Ноосферний гуманізм 20, 142, 150, 154-155, 157, 410
Ноосферно-темпоральна культура 177, 211, 469

Обмін 83, 130, 168, 225-226, 276-278, 281, 318, 350, 361, 370, 391, 417, 427
Общинність 16, 23, 54-55, 57-61, 452, 459
Общинність – комунізм 54, 57-58, 60-61
Однозначна логіка 93, 106,
Ойкумена 9, 12, 17, 23 144, 146, 151, 164, 332, 406, 471
Оксиморон 93, 281
Опищенко О. С. 12, 48, 162, 216
Опитувальник реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу 180, 193, 212, 469
Освіта 5, 7, 13, 17, 24, 31, 34, 40, 110, 140, 142, 144, 149-153, 156-157, 162, 185, 319, 321, 323-326, 329, 340, 350, 360, 370, 408, 414, 423, 427, 431-434, 466-470, 476, 478, 481, 483-485,
Освіта для демократичного громадянства 333, 341, 347
Освіта ноосферна 13, 151, 156, 325-326, 329, 370, 484
Освіта проєктивна 5, 13-14, 20, 22, 24, 146, 309, 485
Освітній маршрут 115

Освітній процес 28, 114-115, 117, 125-127, 309, 324, 332, 346, 430
Освітня траєкторія 412, 428, 434-435
Особисті новоутворення 187-188, 213
Особистість 6, 13, 16-18, 23, 27, 28, 32-33, 35, 38-40, 78, 89-91, 101-102, 119, 127, 139-140, 143, 145, 148, 151-153, 156-157, 166-169, 198-199, 202-203, 205, 225-227, 232, 238-239, 242, 245, 278, 282, 313, 318-321, 324, 328, 353, 358, 368-370, 391, 409-410, 428, 434, 436, 465, 467, 471-472, 474, 477, 481, 484

Пануча М. В. 217

Парадигма 10, 12, 32, 66-67, 79, 91, 106, 110, , 117-118, 145, 149, 170, 179, 211, 225, 244, 251, 258, 260, 263-265, 267, 301, 319, 333, 337, 346-347
Парадигма нелінійна 263-265, 267
Парадигма постнекласична 79, 265
Парадигма ноосферна
В. І. Вернадського 145, 149, 225, 251, 258, 260
Парадокс 22, 68, 73-75, 77, 80-90, 93, 100-102, 108, 110, 112, 115-116, 118-121, 125, 127, 131, 181, 263-264, 276, 278-281, 292, 297, 299, 302, 310, 463
Парадокс «спостерігача» 287
Парадокс логічний 77, 80, 85-89, 110, 116, 119, 131
Парадокс онтологічний 80, 82-84, 110, 116, 119
Парадокс розвитку 74-75, 80, 120
Парадокс семантичний 80, 85, 87-89, 110, 116, 119
Парадоксальне мислення 93, 101, 110-115, 118-119, 124, 131, 280, 302, 467
Патон Б. Є. 12, 48
Педагогіка 6, 116, 118, 139, 209, 257, 322, 468
Педагогіка життєвих фактів 115-118,

- Педагогіка синтезу знань 118
 Педагогічна майстерність 245
 Педагогічна парадоксологія 66-67, 115, 117-118, 120, 125, 130, 302
 Педагогічна синергетика 130
 Педагогічна система 118, 147, 186, 409, 425, 467
 Педагогічний вплив 103, 107, 108, 117, 126, 147
 Періодизація розвитку особистості 164-165, 186-188, 190-191, 212, 469
 Персоногенез 247
Петровський А. В. 202, 205
Петровський В. А. 101, 168, 202, 205
Піддячий М. І. 25, 49, 191, 193,
 Підлітковий вік 190, 227
 Підручник 147, 150, 310, 325, 378-379, 393, 395, 397-400, 402, 438, 476, 479-480
 Підсвідоме 131, 169, 205, 213, 299, 370, 459
 Планетарний тренінг
 Планетарний інтелект 129, 287-288, 465,
Подолінський С. А. 50, 52-53, 56
 Поле 92, 129-130, 145, 174, 234, 288, 297, 301, 370-371, 431, 455, 457-459, 466-467, 469
 Поле життя 370,
Помиткін Е. О. 194, 216, 251, 262
Пономаренко О. М. 21
 Порядок 266, 293, 301, 380,
 Посткапіталізм 283
 Потенційний 32, 67, 90, 114, 131, 153, 241, 246-247, 264, 274, 286, 349, 466,
 Потенційно-ймовірнісний 131
Пригожин І. Р. 76, 135, 234, 266, 306,
 Принцип 17, 32, 70-71, 78, 81, 83, 85, 87, 97, 106, 114-115, 139, 145, 150, 166, 186, 241-242, 250-252, 263-265, 268, 274, 282, 285, 287, 317-319, 323, 379, 393, 395, 402, 411, 419, 425, 432, 436-437, 466-468, 476, 482,
 Принцип нелокальності причин 68, 78, 83
 Прихований порядок 266, 293, 301,
 Причина 81-86, 90, 111, 113-114, 123-124, 232, 244, 265-266, 271, 273-274, 280, 286, 292, 297, 299, 309, 310, 316, 336, 353, 363, 366, 368, 406, 463, 476, 478-479
 Прибрам К. 264, 301
 Проблемацентрована педагогіка 117
 Проект 6-9, 12, 14, 18, 22, 24, 33, 35, 42, 108, 139, 143, 145, 150, 152-153, 254-258, 260, 339, 347-348, 352, 398, 415, 463, 467-469, 479, 482
 Проективність 8, 23, 140, 142, 320, 321, 428, 469, 477
 Просвіта 60, 283, 465, 469
 Простір 13-17, 28, 33, 41-42, 44, 47, 83, 94, 110, 143, 152-153, 162-165, 175, 211, 268, 289, 322, 406, 415-417, 420, 425, 427, 475
 Простір всесвіту 266-267
 Простір географічний 425, 427
 Простір життєвий 47, 289
 Простір комунікаційний 28, 33-34
 Простір ментальний 14-15
 Простір навчально-освітній 13-14, 143, 152-153
 Простір науковий 143
 Простір освітній 41, 44, 477
 Простір освітньо-науковий 31
 Простір полікультурний 41-42
 Простір політичний 417, 420
 Простір природничо-історичний 417
 Простір соціальний 415-416
 Простір соціально-економічний 42
 Простір становлення і розвитку особистості 14
 Простір універсальний семантичний 266-267
 Простір часовий (хронопростір) 173
 Простір-час 19, 152, 162-165, 175, 211, 268, 406, 475

- Просторово-часова локалізація 98, 266, 285, 299
- Просторово-часова наукова картина світу 10
- Просторово-часова розгортка 10
- Просторово-часове розширення 238
- Просторово-часова орієнтація 169, 175, 178-180, 190-191, 212, 468
- Протилежність 70, 74, 76
- Профіль 13, 14, 16, 150, 153-154, 156, 193, 325-326, 388, 410-411, 430, 433-437
- Профільна освіта 13, 140, 151-152, 154, 156, 186, 213, 244, 253, 324, 326, 425, 428-429, 431-433, 468, 481
- Профільне навчання 28, 157, 185-186, 212-213, 325, 329, 411-412, 430-431, 434, 436, 440, 478
- Профільність 10, 140, 152, 155, 157, 429, 437, 440, 468
- Процес 7, 12, 15, 17, 22, 30, 43, 68, 72, 76, 90-96, 101-102, 107, 110, 112-114, 117-119, 128, 130, 145, 150, 226, 228, 230, 233, 245, 248, 250, 253, 259-260, 266-267, 280, 283, 289, 290, 296, 319, 324-325, 328, 334-335, 364, 379, 383-384, 393, 399, 410-411, 418, 425, 432-433, 440, 455, 466-467, 476, 482
- Психозойська ера 59, 175, 178, 225, 227, 232, 469
- Психологічна установка 98, 100,
- Психологія 71, 113, 166, 193, 195, 237, 257, 485
- Психопедагогічний діалог 253
- Психопедагогічні експедиції 255, 260
- Р**аціогуманізм 142, 228, 231, 240, 251, 258-260, 466-467, 476
- Револуція 31, 50, 54-55, 60, 269, 271, 382, 464-465
- Регіон 9, 15, 146, 164, 322-323, 413, 415-418, 420-427, 430, 432
- Регіональний компонент 149, 157, 328, 434-435, 437, 439
- Регіонологія 185, 413, 415, 439,
- Редукція 119, 293, 297-298
- Редукція хвильової функції 293
- Резонанс 80, 128-130, 234, 266, 273, 464, 466-467
- Резонансне навчання 128, 130, 467
- Релігійно-міфологічне мислення 120
- Ретроградне гальмування 298
- Ретропсихозінез 297
- Рефлексія 91, 119, 200, 282-283, 294, 339, 364, 370, 428,
- Реформація 60, 465
- Рибаків Б. О.* 462
- Рибалка В. В.* 19, 175, 185, 187, 190, 193, 217, 220, 222-224, 251, 257, 262
- Ріг-веда 50-51, 57-58, 442-446, 448, 451, 457-468
- Родогенез 247
- Розвиток дитини 105, 117, 174, 187-188, 238, 247
- Роменець В. А.* 175, 195, 197, 222
- Рубінштейн С. Л.* 160, 164, 166, 168, 172, 175,
- Руденко М. Д.* 12, 50-54, 57, 59-61, 160
- С**амодетермінація 68, 85, 100,
- Самодіяльність 166, 168, 170-171, 181, 189, 191
- Самодурин А. П.* 5, 49, 139, 160, 185, 191, 193, 212, 221-223, 253, 255, 257, 261-262, 317-318, 325, 331, 406, 441, 463, 486,
- Самоменеджмент 312
- Самоорганізація 38, 80, 146, 157, 177, 234-235, 256, 379, 385, 407, 427, 476-477, 482
- Свідоме 80, 238
- Свідомість 13, 20, 50, 76, 86, 88-89, 96, 98, 142, 156-157, 266, 268, 280, 297, 321, 326, 329, 473-475, 479

- Світогляд 13, 178, 220, 249, 260, 323, 326, 329, 343, 381
- Свобода 21, 41, 44, 54, 89, 103, 108, 119, 166, 245, 276, 278, 282, 326, 329, 342, 391, 409-410, 414, 477, 484
- Святилища 58, 444-446, 448-449, 451-452, 455-457,
- Седих К. В.** 187, 217
- Семіотичний вибух 76
- Сензитивна фаза 126,
- Сенс 31, 172, 236, 284
- Симетрія 10, 74, 76-77, 96, 131, 146, 152, 245, 300, 425-426, 439
- Синергетика 75, 184, 186, 213, 234-235, 250, 467
- Синтез 10, 13, 21, 52, 79, 92, 107, 116, 118, 123, 130, 142, 145, 152, 156, 172, 178, 323, 411, 433, 467, 482, 484
- Синтез виховання і навчання 118
- Система 14, 21, 38, 45, 68, 82, 116-117, 143-144, 150, 154-155, 163, 170, 234, 239, 272, 277, 313, 315, 319, 321, 323, 411, 413, 415, 420-421, 424, 426-428, 431-432, 434, 436, 438, 466, 480, 484,
- Система цінностей 102
- Скіннер Б.Ф.** 169,
- Сковорода Г. С.** 9, 10, 192, 224, 319, 425, 471-472, 486,
- Слабка метрика 288
- Слюсаревський М. М.** 49, 166
- Смерть 75, 150, 194-197, 201, 203-204, 213,
- Соціальна ситуація розвитку 187-188, 213,
- Соціальність 246, 468,
- Соціально-професійний розвиток 502
- Соціально-трудоий розвиток 39
- Соціогенез 237-238, 246-247
- Соціометричний контент-аналіз ставлення нащадків до видатного діяча 165, 205, 207, 210, 214
- Соціометрія 205
- Спас 58-59, 450-451, 455-456, 458-459
- Спасительство 451, 455, 457, 460
- Структура 23, 71-72, 140, 168-169, 172-174, 397, 399, 402, 416, 418, 419, 427, 430, 434, 469, 475
- Структура індивідуальної діяльності 173
- Сугестопедія 117, 126
- Супернавчання 117, 130, 467
- Супруненко О. Б.** 446-447, 453, 461
- Сухомлинський В. О.** 8, 160, 319, 476, 485,
- Skinner B. F.** 223
- Т**айм-менеджмент 312-313
- Тализіна Н. Ф.** 169
- Творчість 11, 20, 23, 33, 150, 168, 171, 189, 192, 236, 246, 356, 358, 430, 472, 476, 481
- Темперамент 164, 169, 175, 177, 212, 469
- Теодицея 274, 276,
- Теорія 50, 55, 60, 88, 112, 128, 165-166, 170, 178-179, 211, 237, 382, 408, 431, 463-465,
- Теорія історичного матеріалізму (ТІМ) 50, 52, 54, 60, 455, 464-465
- Теорія катастроф 271,
- Теоцентрична педагогіка 117
- Тітов І. Г.** 178, 219, 223
- Тоталітаризм 52, 56, 60
- Точка біфуркації 70, 74, 156, 233, 266,
- Трансперсональна психологія 79, 268
- Трансперспектива розвитку особистості 162
- Тризначна логіка 119
- Трубаčov О. М.** 63-64, 462
- У**знадзе Д. М. 172, 223
- Укрупнення дидактичних одиниць 117

- Універсалія 72, 241, 243, 251, 259, 466-467
- Універсальна парадигма розвитку 76
- Універсум 13, 68, 78, 81, 325, 329
- Управління 9, 33, 44, 145, 147, 156, 241, 314-317, 323-324, 328, 335, 341, 358, 411-412, 414-416, 421, 423, 433, 436, 469-470
- Управління цілями 44
- Устименко Т. А.** 177
- Уфологія 60, 460
- Ф**еномен 15, 20, 68, 70-73, 75, 77-79, 81-84, 86, 88, 90-91, 93-98, 100, 103, 108, 110-114, 119, 124-125, 128-129, 131, 151-152, 165, 174, 180-181, 199, 202-203, 228, 264, 268, 269, 270-271, 278, 283-287, 289, 292-295, 297-299, 301, 322-323, 332, 377, 419, 424, 426, 456, 465, 467, 471, 479
- Феномен «спостерігача» 295
- Феномен ідеального 94, 108, 202
- Феномен синхронічності подій 271
- Фізичний вакуум 77, 88, 96-97, 108, 269, 275, 284, 299,
- Формуюча причинність 97, 285
- Фрактально-голографічний універсум 81
- Франкл В.** 78, 199, 223, 294, 306
- Фундаментальні знання 80
- Фурдуй Р. С.** 442, 461
- Футурологія 178
- Х**аос 5, 54, 82-83, 93, 101-103, 108, 114, 123, 234, 276, 278, 281, 466, 475
- Характер 169, 286, 293, 366, 383, 415, 420, 428, 467
- Хвильова матриця 98, 285
- Хвильовий ефект 203, 205, 209, 213, 229, 288, 295, 473
- Хронопростір 16, 425
- Хронотоп 6-7, 16, 18-20, 143, 146, 157, 167, 173, 175, 178
- Ц**ентр 23, 146, 165, 180-184, 288, 290, 316-317, 333-334, 415, 418-420, 424, 475, 480
- Центр-провінція 165, 180-184
- Церетелі С. Б.** 79, 93, 280
- Цехмістро І. З.** 12, 69, 81, 84, 90, 264, 286, 299, 301
- Цефал 9, 19
- Цефалізація 8-10, 17, 145, 149, 440, 475
- Цивілізаційна криза 67, 95
- Цивілізаційні зрушення 263
- Цивілізація 6, 9, 22, 58-59, 139, 152, 156, 232-233, 255, 263, 271, 282, 318, 428, 442, 456, 459, 471, 477
- Циклічний детермінізм 86
- Цифрове громадянство 352-353, 355-359, 361
- Цифровий інтелект 357-359
- Цифрові ігри 363-366
- Цілісність 67-68, 70-71, 76, 78-79, 301, 421, 432,
- Ціннісно-світоглядна сфера 116
- Цуканов Б. Й.** 161, 175, 177, 223
- Ч**асова транспектива 162, 199
- Ш**акоцько **В. В.** 377, 379, 389, 395, 404-405, 482
- Шелдрейк Р.** 80, 97, 128-130, 137, 264, 285, 307
- Шеллінг Ф. В. Й.** 9, 144, 478
- Шестопалов В. М.** 162, 216
- Шилов Ю. О.** 12, 21, 50, 53-54, 57, 61, 63-65, 161, 442, 444-446, 454, 460-462, 464
- Ю**нацький вік 191, 201
- Юнг К. Г.** 68, 70, 80, 82, 137, 161, 268, 271, 288, 307, 459
- Я**лом **І.** 201, 203, 205, 223
- Яценко Т. С.** 199-200, 223

ПРО АВТОРІВ



Самодрин Анатолій Петрович, (16.01.1954), доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Міжнародного гуманітарно-педагогічного інституту «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Здійснює науковий пошук шляхів і засобів вирішення актуальних проблем удосконалення соціальної системи на засадах модернізації педагогічної системи біосферного регіону. Є автором понад 300 робіт з педагогіки і філософії освіти. Основні праці: «Архітектоніка профільної освіти», «Формування навчально-освітнього простору регіону», «Концептуалізація світоглядних орієнтирів цивілізаційного шляху України: ноосферний підхід», «Світоглядні орієнтири розвитку освіти в світлі думок академіка В. І. Вернадського», «Впровадження системи профільного навчання в умовах регіону», «Концепція комплексного моделювання навчально-освітнього простору регіону засадами профільного навчання (Проект)», «Вступ до профільного навчання», «Профільне навчання в середній школі», «Педагогічна організація регіону: теорія і практика», «Технологія відбору учнів до профілів навчання в умовах профільно-диференційованої школи: формування профілів в 6-11 (12), 5-9 класах гімназії, 8-11 (12) класах ліцею», «Профільно-диференційована школа як педагогічна проблема» (в 2-х ч.) та ін. А. П. Самодрин є членом редколегій наукових видань: «Імідж сучасного педагога», «ScienceRise», «Вісник Університету імені Альфреда Нобеля» серія «Педагогіка і психологія», «Збірник наукових праць» ПУ ВНЗ МГПІ «Бейт-Хана».

Рибалка Валентин

Васильович, (народ. 1.01.1947 р. в м. Ютербог, Німеччина), доктор психологічних наук, професор, почесний дійсний член НАПН України, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України і головний науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України.



Сфера наукових інтересів В. В. Рибалки – теоретична, прикладна і практична психологія, методологія психологічної науки, психологія особистості, психологія праці і професійної підготовки, педагогічна та вікової психологія, психопедагогіка. Серед найвагоміших наукових результатів – створення психологічної теорії особистості, що спирається на модель тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, як основи особистісного підходу у психології та педагогіці, розробка концепції розвитку творчо обдарованої особистості, культурологічних та аксіологічних аспектів психології честі та гідності особистості, теорії і практики демократизації освіти та громадянського суспільства, елементів теоретичної та практичної геронтопсихології дорослої особистості. В. В. Рибалка є автором понад 550 наукових робіт з психології. Він є членом редколегій трьох наукових журналів психолого-педагогічного спрямування.

За його наукового керівництва і консультивання захищено 2 докторські й 20 кандидатських дисертацій.

**Вознюк Олександр
Васильович**, (30.06.1958),
доктор педагогічних наук,
професор кафедри англійської
мови з методиками
викладання у дошкільній та
початковій освіті
Житомирського державного
університету імені Івана
Франка



Має більш ніж 700 публікацій (серед них більш ніж 100 монографій, колективних монографій, посібників, більш ніж 100 статей у фахових наукових видання з педагогіки, психології, філології, філософії, економіки, технічних наук) у сфері таких наукових інтересів, як: теорія синтезу знань; ноосферна педагогіка, філософія освіти, нова парадигма освіти, педагогічна парадоксологія, синтез науки та релігії, проблеми комплексного вивчення людини; педагогічна історіографія, проблеми розвитку особистості вчителя; соціетальна психіка українського народу; системний аналіз та універсальна модель буття; загальна теорія впливу; акмеологія та синергетична парадигма; екологічне та естетичне виховання, проблеми здорового способу життя, методика викладання іноземних мов; інклюзивна освіта, проблеми психотерапії та психокорекції дітей з особливими потребами та ін.

З науковим доробком О. В. Вознюка можна ознайомитись в електронній бібліотеці Житомирського державного університету імені Івана Франка.



Лещенко Марія Петрівна,
(18.01.1959), доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України

Провідний учений України в галузі освітньої компаративістики, неперервної педагогічної освіти, один з фундаторів нового напрямку в галузі педагогічного знання – цифрової гуманістичної педагогіки; засновник альтернативної загальноосвітньої школи «Чарівний світ» у м. Полтаві.

Розвиває концепцію відкритої освіти, досліджує питання майстерності науковця-педагога, шляхи впровадження комп'ютерно орієнтованих систем у навчальний процес загальноосвітньої школи.

Автор більше 200 наукових публікацій. Член редколегії журналу «Advanced Education» Website: Indexed in: ESCI (Web of Science). Знаковою для вченої є праця: M.Leshchenko «Wpływ edukacji rodzinnej i edukacji szkolnej na kształtowanie i rozwój Władimira Vernadskiego (1863–1945) – wybitnego przyrodnika/Dziecko wybitnie uzdolnione w domu i szkole».

Відзнаки – Диплом Національної Академії педагогічних наук України (2004 р.), Грамота Верховної Ради України (2004 р.), Грамота Міністерства освіти і науки України (2005 р.), медаль Академії педагогічних наук України «Ушинський К.Д.» (2018 р.). М. П. Лещенко виховано 10 докторів та 40 кандидатів педагогічних наук.

Моргун Володимир Федорович, (23.03.1947), кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Почесний професор Міждержавного інституту українсько-казахстанських відносин імені Н. А. Назарбаєва (м. Київ), Заслужений працівник освіти України.



Лідер наукової школи «Психологія багатовимірної особистості». Автор багатовимірної теорії особистості та її періодизації розвитку в онтогенезі.

Напрямки: психодіагностика (біля 20 методик); психодидактика (5 типів інтеграції та диференціації освіти: темпова, емоційна, профільна, рівнева, формодіяльна); мотивація навчання і кохання – вірність, «кристалізація» (надзрячість), «перевтілення», продовження роду, самовідречення, спільне у світоглядах, терпимість; професійна орієнтація протягом життя; історія психології та педагогіки (макаренкознавство) тощо.

Автор і співавтор біля 400 праць, зокрема: «Проблема періодизації розвитку личности в психології», «Учителям и родителям о психологии подростка», «Психология дорослості з основами геронтопсихології», «Інтедіфія (інтеграція і диференціація) освіти», «Основи психологічної діагностики», «Делінквентний підліток», «Психологія особистості в педагогіці А. С. Макаренка», «Психохірургія наклепів», «Вернадскіанська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем» та ін.



Москалик Геннадій Федорович, (8.11.1975), доктор філософських наук, професор, професор кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського, професор Університету економіки (м. Бидгощ, Польща), академік Української академії наук, «Відмінник освіти України».

До сфери наукових інтересів належать дослідження з філософії освіти, педагогіки, краєзнавства, управління закладами освіти. Провідні теми досліджень: «Філософські засади професійної орієнтації особистості в загальноосвітній школі в системі ринкових трансформацій», «Філософські засади модернізації освіти в умовах сучасного інформаційного простору».

Основні наукові праці автора: «Огляд політичних репресій 30-40-х років ХХ століття щодо освітян міста Кременчука Полтавської області. Кременчук у жорнах репресій», «Філософське пізнання соціокультурної природи самоосвіти». Автор більше 150 наукових праць, член редакційних рад: «Humanities studies», «Sophia Prima: діалог вічного повернення», «Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki " Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo"» (Польща).

Нагороджений церковним орденом «Почаївської Божої Матері» за участь у розбудові Української православної церкви (2010), Почесними грамотами Надзвичайного та Повноважного Посла Індонезії в Україні, Словаччини в Україні, Польщі в Україні, Республіки Білорусь в країні,

Почесний донор України.

Овчарук Оксана Василівна,
(5.08.1964), доктор
педагогічних наук, старший
науковий співробітник,
завідувачка відділом
компаративістики
інформаційно-освітніх
інновацій Інституту
цифровізації освіти
Національної академії
педагогічних наук України



О. В. Овчарук – фахівець з педагогічної компаративістики, розробляє дидактичні аспекти розвитку ключових компетентностей учнів та вчителів, підходи до оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів; в її палітрі інтересів – громадянська освіта та освіта для демократичного громадянства в Україні та зарубіжжі, питання розвитку освітньої політики тощо.

Вона є автором більше ніж 200 публікацій, серед яких праці, що *індексуються у Scopus та Web of Science*. Головні її праці – «Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти» (2003), «Теорія і практика шкільної освіти для демократичного громадянства в країнах – членах Ради Європи : монографія» (2021). Має відзнаки: Подяка Прем'єр-міністра України за особистий внесок у забезпечення розвитку педагогічної науки та багаторічну сумлінну працю і високий професіоналізм (2010 р.); Грамота Верховної Ради України за заслуги перед Українським народом (2012 р.); Знак «Ушинський К. Д.» Національної Академії педагогічних наук України (2019 р.) тощо.

Піддячий Микола Іванович (13.11.1960 р.н.), доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу STEM освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри інформаційних систем та технологій інженерно-педагогічного факультету Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти імені Яна-Амоса Коменського.



М. І. Піддячий – його творчий шлях в освіті і науці: 25 навчальних років у системі загальної середньої освіти (1982-2007); 22 роки у вищій школі (з 1999 р. до нині); 20 - у системі підвищення кваліфікації (з 2002 р. до нині) та 19 років в установах НАПН України (з 2003 до нині).

Він є автором 2 монографій, 8 посібників, 3 навчальних програм, 3 науково-методичних рекомендацій, 2 термінологічних довідників, 5 авторських свідоцтв та 208 наукових публікацій за напрямками: здоров'ярозвиваюча, здоров'ястабілізуюча та здоров'язберігаюча стратегія розвитку особистості на вікових етапах та її технології; соціально-професійний розвиток особистості на вікових етапах; формування рівнів готовності особистості до вироблення продукту праці як ресурсу для забезпечення національної безпеки України; неперервний розвиток особистості у гармонії з природою на основі спадщини академіка В. І. Вернадського.

Микола Іванович є фундатором напряму «Соціально-професійний розвиток особистості».



Тимчук Лариса Іванівна,
(15.10.1971), доктор педагогічних
наук, старший науковий
співробітник, Національний
університет оборони України
імені Івана Черняхівського,
провідний науковий співробітник
відділу організації підготовки та
атестації науково-педагогічних
кадрів науково-методичного
центру організації наукової та
науково-технічної діяльності
(м. Київ)

Л. І. Тимчук – один із розробників нового напрямку цифрової гуманістичної педагогіки – використання цифрових наративів в освіті. Наукові інтереси: впровадження інноваційних технологій навчання у формальній та неформальній освіті; розвиток педагогічної майстерності педагога; надання психолого-педагогічної підтримки постраждалим внаслідок військового конфлікту в Україні. Автор більше 60 наукових публікацій, які включають як одноосібні, так і колективні зарубіжні монографії у співавторстві з іншими науковцями, навчальні посібники та інші науково-методичні праці. Основні праці: «Цифрові наративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку : монографія», «Creative usage ICT in the training of future teachers: designing, modeling, and teaching techniques of digital narratives», «Dziecko wybitne uzdonione w domu i szkole: monografia zbiorowa», «Globalne i regionalne konteksty w edukacji wczesnoszkolnej: monografia zbiorowa», «Прогностично-профорієнтаційна робота вчителя початкових класів», «Розвиток медіа-компетентностей учителів у сучасному інформаційному суспільстві: польський досвід», «Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : посібник» та ін.

Шакотько Віктор Васильович,
(3.04.1958), кандидат педагогічних
наук, заступник директора з
навчальної роботи, доцент
кафедри педагогіки та психології
початкової освіти Кременчуцького
педагогічного коледжу імені
А. С. Макаренка, лауреат премії
імені А. С. Макаренка



Коло наукових інтересів В. В. Шакотька: інформологія; методична система формування інформологічних компетентностей майбутніх учителів інформатики – біля 10 праць; інформатика в початковій школі – біля 15 праць, у тому числі 1 монографія з методики використання ІКТ у початковій школі; інформатика в базовій і профільній середній освіті.

Протягом більш ніж 15 років – голова методичного об'єднання заступників директорів з навчальної роботи педагогічних коледжів південного регіону України.

Співавтор навчальних програм з інформатики для закладів загальної середньої освіти України для 5-9 та 10-11 класів, для класів (8–11) з поглибленим вивченням інформатики; підручників з інформатики для 5-11 класів (більш ніж 50 підручників для різних типів шкіл), які перемогли в конкурсах та видані на замовлення МОН України загальним тиражем більш ніж 2 млн. екземплярів.

Автор методичної системи підготовки вчителів початкових класів за спеціалізацією «вчитель інформатики початкових класів».



Шилов Юрій Олексійович, (04.10.1949), кандидат історичних наук; у 2001-2015 роках професор і завідувач кафедри українознавства Міжрегіональної Академії управління персоналом, м. Київ, Україна.

Досліджує походження, основи, стан і перспективи цивілізації-державності. Основні монографії: «Прародина ариєв» (Київ, 1997; Москва – Київ – Мінськ, 2013), «Велесова книга» та актуальність прадавніх учень» (Київ, 2001), «Джерела витоків української етнокультури» (Київ, 2002), «Курганные древности окрестностей Комсомольска» (Київ – Комсомольськ, 2007), «Основы славянской цивилизации» (Мосува, 2008), «Аратта за «Ведою словена» і пам'ятками трипільської культури та іншими науковими джерелами» (Київ, 2010), «Україна у контексті світової цивілізації» (Київ, 2012), «Ноосфера и Спас» (Київ, 2013), «Ancient History of Aratta–Ukraine» (L.–N.Y., 2015), «Аратта – арийский рубеж» (Москва–Київ–Мінськ, 2019).

Будучи членом Національної Спілки письменників України, Ю.О. Шилов описав дослідження свої й колег у мемуарах та трилогії романів «Зерцало Грядущего» (Київ – Москва – Мінськ, 2001–2006). Він є й автором історичного роману «Начало Начал» (Київ–Москва, 2002; та ін.). Співавтор низки просвітницьких теле- й інтернетфільмів. Співзасновник народного музею «Аратта – Україна» у с. Трипільля на Київщині.

для нотаток

для нотаток

Наукове видання

Автори:

О. В. Вознюк, М. П. Лещенко, В. Ф. Моргун, Г. Ф. Москалик,
О. В. Овчарук, М. І. Піддячий, В. В. Рибалка, А. П. Самодрин,
Л. І. Тимчук, В. В. Шакотько, Ю. О. Шилов

НООСФЕРА ВЕРНАДСЬКОГО, СУЧАСНА ОСВІТА І НАУКА

ТОМ 2

Колективна монографія

За науковою редакцією А. П. Самодрин

Технічна корекція О. В. Щербатих

Комп'ютерне макетування І. В. Хмарська

Підписано до друку 25.02.2022

Формат 60x90 ¹/₁₆. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Друк ризопринтний. Умовн. друк. арк. 29,6.

Тираж 300 прим. Замовлення № 10-22.

Видавництво ПП Щербатих О. В.

вул. Софіївська, 36-Б, м. Кременчук, 39601

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи ДК №2129 від 17.03.2005 р.

e-mail: novabook@ukr.net

www.novabook.com.ua





Щорічна колективна монографія "Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука". Друкований орган Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розроблення гуманітарних ідей академіка В.І. Вернадського.

...Ми вже підійшли до дуже відповідального періоду життя на планеті – до корінної зміни нашого наукового світогляду. В його основі – пізнання людини самої себе, освітнє вивіщення її особистості на такий рівень розуміння єдності світу, що дозволить перетворити гармонію сукупного інтелектуального ресурсу суспільства і його творчої енергії в рушійну силу науки ноосферної доби, у вирішальний фактор еволюції. (Із завдань лабораторії).

Annual collective monograph «Vernadsky's Noosphere, Modern Education and Science». Printed body of the Scientific Research Laboratory for the study and development of humanitarian ideas of Academician V.I. Vernadsky.

...We have already approached a very responsible period of life on the planet, a radical change in our scientific worldview. Its basis is cognition of a human being of himself, educational elevation of his or her personality into such a level of understanding the unity of the world, that it will allow transforming the harmony of the total intellectual resource of society and its creative energy into a driving force of science of the noospheric epoch, into a decisive factor of evolution. (from the laboratory's tasks).

ISBN 978-617-639-331-3



9 786176 393313