

ББК 72 в 6  
УДК 001.891  
М 52

Рецензенты: доктор философских наук, профессор **Ю.Г. Волков**,  
доктор педагогических наук, профессор **В.И. Горвая**,  
доктор педагогических наук, профессор **В.Е. Гурин**.

**Меретукова З.К. Методология научного исследования и образования: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004 - 251 с.**

М 52

**Аннотация.** Предлагаемое учебное пособие – одна из первых попыток рассмотреть методологию научного исследования и образования в комплексе. В пособии обосновывается необходимость осмысления и осознания системно-структурного подхода к методологии научного исследования и образования, интегрированного их рассмотрения; обозначаются и раскрываются системообразующие аспекты этой методологии; подробно характеризуется сущность методологических основ и методологических подходов к научному исследованию и образованию, разводя эти понятия; предлагается методика описания методологического аппарата диссертационного исследования. Каждая рассматриваемая проблема снабжена обширным списком литературы.

Пособие адресовано студентам педагогических специальностей, аспирантам и соискателям, работникам системы образования. Оно может оказаться полезным и докторантам, и всем тем, кто желает повысить уровень своей методологической культуры, как основы научного исследования и образования.

**Ключевые слова:** наука, функции и сущностные признаки науки, аспекты, функции и уровни методологии, методологические основы и методологические подходы, виды исследования, классификация методов исследования, эмпирические и теоретические методы исследования, структура введения диссертации и методика описания его компонентов.

ISBN 5 – 85108 – 120 – 1

ББК 72 в 6

© Меретукова З.К., 2004 г.

© Адыгейский государственный университет

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
<b>ПРЕДИСЛОВИЕ. Э.А. ШЕУДЖЕН.....</b>	<b>5</b>
<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>7</b>
<b>ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – ОСНОВА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ</b>	
1.1. Общее понятие о науке, ее целях и функциях и существенных признаках.....	12
1.2. Общее понятие о методологии научного исследования и образования, ее аспектах и функциях.....	20
1.3. Скрытые механизмы научного творчества и этика исследователя.....	29
<b>ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
2.1. Материалистическая диалектика как традиционная методологическая основа научного исследования и образования.....	34
2.2. Гносеология как методологическая основа научного исследования и образования.....	39
2.3. Логические законы и логические формы мышления как методологическая основа научного исследования и образования...	44
<b>ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ</b>	
3.1. Системно-структурный подход.....	52
3.2. Синергетический подход.....	63
3.3. Аксиологический подход.....	78
3.4. Антропологический подход.....	88
3.5. Герменевтический подход.....	98
3.6. Феноменологический подход.....	104
3.7. Гуманистический подход.....	110
3.8. Культурологический подход.....	128
3.9. Эзотерический подход (эзотерическая парадигма).....	138
<b>ГЛАВА 4. ВИДЫ И МЕТОДЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ</b>	
4.1. Виды научного исследования и их сущность.....	190
4.2. Общее понятие о методах научного исследования и их классификация.....	193

4.3. Методы эмпирического исследования.....	200
4.4. Методы теоретического исследования.....	204
4.5. Методы эмпирического и теоретического исследования.....	211
4.6. Методы исследования в гуманитарных науках.....	224
<b>ГЛАВА 5. МЕТОДИКА ОПИСАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ</b>	
5.1. Структура введения диссертации.....	232
5.2. Характеристика структурных компонентов введения диссертации.....	233
<b>ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ.....</b>	<b>244</b>
<b>ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ И РАЗМЫШЛЕНИЯ.....</b>	<b>245</b>

## ПРЕДИСЛОВИЕ

На пороге нового тысячелетия все более явственно проявляется потребность с особым вниманием и интересом взглянуть на пройденный путь, определить местонахождение человека в сложной и изменчивой системе координат развития современной науки. Поэтому не удивительно, что одной из определяющих тенденций развития университетского образования становится повышение интереса к теоретическим и методологическим проблемам науки. В учебный процесс активно внедряются курсы науковедческого и методологического характера, заметно возрастает значимость научно-исследовательской деятельности различных уровней: от студенческих научных исследований до фундаментальных научных проектов и программ.

Естественно, что в новых условиях сложилась настоятельная потребность в учебной литературе более высокого уровня, способной стать ориентиром на сложном пути осмысления сущности методологии научного исследования. В этом смысле доктором педагогических наук, профессором **Зарой Кадырвной Меретуковой** проделана заслуживающая признания работа по обобщению собственного исследовательского опыта и практики чтения специального курса по проблемам методологии научного исследования и образования.

Предлагаемое вниманию исследователей учебное пособие, бесспорно, является новым шагом на пути осознания не только методологических проблем, но и модификации их применения в такой специальной области, как образование. Эти два направления не случайно обозначены автором, как основные составляющие теоретических размышлений. Всей логикой работы поддерживается идея, что методология определяет развитие всех направлений научного знания в том числе и образования.

По постановке проблематики, объему и характеру введенных исследовательских материалов методическое пособие З.К. Меретуковой заметно выходит за рамки публикаций подобного плана. В нем обстоятельно раскрываются общие подходы к пониманию науки, ее целей и функций, механизмов научного творчества, анализируются методологические приемы как традиционные, так и новационные, вводимые в арсенал научных исследований. Важно, что наряду с общетеоретическими рассуждениями, достаточно целостными и глубокими, автор считает возможным дать и практические рекомендации по методике научного поиска, структуре исследований, описанию аппарата научного исследования.

Заинтересованному в предлагаемой проблематике читателю не просто будет освоить работу З.К. Меретуковой: придется неоднократно обращаться к справочным и энциклопедическим изданиям, уточняя терминологический и понятийный аппарат.

Наверное, так и следует работать с литературой по теоретическим проблемам науки!

И еще одно. Данная работа не только учит приемам и методам научного исследования, но и воспитывает методологическую культуру. Более того, работа в известном смысле представляет творческий портрет автора как серьезного глубокого исследователя, человека продолжающего с увлечением проникать в новые пространства знания, умеющего увлечь собственным опытом учеников и последователей.

Доктор исторических наук, профессор,  
Заслуженный деятель науки  
Российской Федерации

Э. Шеуджен

Наука и образование не только бесполезны, но и вредны, если они не служат нравственности.

## ВВЕДЕНИЕ

Важное место в исследовательской культуре ученого любого уровня и в педагогической культуре преподавателя любого «ранга» занимает методологическая культура и постижение ее как системы. И прежде чем развить эту мысль, предположим ей краткое обоснование названия учебного курса, обозначенного в заголовке данной работы.

В названии предлагаемого курса мы не случайно обозначили рядом методологию и научного исследования, и образования, ибо наука, ее методология отражается в содержании образования всегда – непосредственно и опосредованно. Содержание любого учебного предмета, стало быть образования, - это всегда педагогически адаптированное непосредственное отражение содержания науки. Науку и учебный предмет объединяют общие основные структурные элементы: факты, понятия, законы, гипотезы, концепции, правила и др. и связи между ними. Сфера образования исторически теснейшим образом связана с наукой, ибо она, как и наука, в процессе обучения апеллирует к Знанию.

Усвоение курса «Методология научного исследования и образования», равно как и любого другого учебного предмета, предполагает различать содержательную и структурную его сложность.

**Содержательная сложность** – это интегральная характеристика учебного материала, которая определяется его теоретичностью и абстрактностью (Л.Я. Зорина). Содержание, включающее гипотезы, теории, концепции считается более сложным, чем учебный материал, состоящий из фактов и понятий. Сложность содержания образования усугубляется характером понятийного аппарата, составляющего фундамент всякой науки.

Как правомерно отмечает Л.Я. Зорина, **структурная сложность** определяется разнообразием и «запутанностью» связей между компонентами содержания: одновременным присутствием формально-логических, содержательно-логических, генетических, структурно-функциональных связей.

Под этими связями обычно понимают следующее:

- **формально-логические связи** обеспечивают связь прежде всего через преобразование информации путем умозаключений при выводном знании;
- **содержательно-логические связи** обеспечивают логику развертывания текста (информации) при фиксации знаний, связывая

между собой отдельные предложения, абзацы (т.е. связи типа «на основе вышесказанного, вышеизложенного можно утверждать, заключить», «к этому аспекту вопроса мы обратимся ниже» и т.д.), кроме того они включают родо-видовые связи;

- **генетическая связь** реализуется в исследовании того или иного знания и основана на анализе понятия, явления в процессе их возникновения и развития;
- **структурно-функциональные связи** – это связи между однородными и разнородными элементами внутри совокупности знаний.

Учебный предмет, в нашем случае «Методология научного исследования и образования», - это одно из главных средств реализации единства науки и содержания образования, и без осознания общности методологии науки и образования не представляется возможным устранить дефицит методологической культуры педагогов (преподавателей) всех уровней, о котором правомерно и озабоченно пишет академик РАО В.В. Краевский. Отсюда преодоление методологической малограмотности должно стать ведущей задачей и системообразующим фактором в повышении квалификации кадров любого уровня и прежде всего педагогических – и школьных, и вузовских, и, конечно же, всех тех, кто занимается научным исследованием.

Опосредованное отражение науки, раскрытие науки как деятельности включает, как известно, ряд аспектов, и некоторые из них имеют первостепенное значение для содержания образования: логика научной деятельности, методы научного познания, закономерности процесса научного познания, культура описания научно-методологического аппарата проведенного исследования.

Наука как деятельность отражается в содержании образования через:

- включение в него методологических знаний (о процессе и общих и частных методах познания);
- проблемное изложение материала, демонстрирующее движение мысли от постановки проблемы к результату;
- поисковую деятельность субъектов образования, соответствующую этапам и логике научной деятельности (постановка проблемы, формулирование гипотезы, выбор средств и способов решения, проверка доказательства, оформление результатов);
- использование приемов обучения, соответствующих методам науки (наблюдение, анализ, сравнение, теории для получения новых знаний и др.);
- соблюдение логики организации учебного познания, соответствующей движению мысли от явления к сущности.

Системно-структурный подход к изучению курса «Методология научного исследования и образования», а также формирование методологической культуры и исследователя, и преподавателя, и любого работника системы образования предполагает осмысление необходимости разграничения и в тоже время интеграции таких его аспектов:

- общих методологических **основ** любой науки, научного исследования и образования;
- методологических **подходов** (принципов) в научном исследовании и образовании;
- методологических **идей**, концепций конкретной отрасли науки и образования;
- методологических **постулатов** конкретной отрасли науки и теории и практики образования;
- методологических **проблем** конкретной отрасли науки и теории и практики образования;
- методологических **постулатов** конкретной научной проблемы.

Каждый из этих аспектов, являющийся компонентом методологии научного исследования и образования как системы, представляет собой подсистему со своими элементами, причем сложными, многогранными и которые должны быть осмыслены и осознаны. К примеру, общенаучной методологической **основой** всякой науки традиционно считается: **диалектика** со своими законами, **гносеология** как учение о сущности, закономерностях и формах познания и **логические законы и формы**, которые в свою очередь представляют собой сложные подсистемы.

Не всегда исследователь или работник системы образования, особенно начинающий, осознает, что следует отличать методологические **основы** научного исследования и образования от методологических **подходов (или принципов)**, которыми наука постоянно обогащается, причем принципами и понятиями, часто противоположными ранее принятым. Так, в последние годы в обиход научной литературы активно входят такие методологические подходы как системно-структурный, синергетический, антропологический, аксиологический, гуманистический, герменевтический, феноменологический, культурологический, холистический, эзотерический и т.д., которые представляют собой сложные образования, сложные системы и которые часто обозначаются в описании научного аппарата диссертационных исследований без должного их осмысления.

Системно-структурный подход к методологии научного исследования и образования предполагает помимо вышеизложенного и осмысление следующего вопроса.

Фундаментальной особенностью структуры научной деятельности является разделенность науки на обособленные друг от друга дисциплины. По мнению ученых (Горелов А.А.), это имеет свои положительные стороны, поскольку дает возможность более глубоко изучить отдельные фраг-



менты реальности. Но это имеет и отрицательные стороны, так как упускаются из виду связи между отдельными фрагментами, а в природе все связано со всем, природа едина. Кроме того при чрезмерно обособленном подходе к наукам упускается из виду один из общих всеобъемлющих законов диалектики – всеобщая причинно-следственная связь вещей, явлений, процессов, создающая единое информационное поле. Разобщенность наук мешает постижению многих проблем. В настоящее время в эпоху быстро текущей дифференциации научного знания выявилась необходимость комплексных интегративных исследований, междисциплинарного подхода и междисциплинарного видения и решения проблем.

Как отмечает А.А. Горелов, человек обладает знанием об окружающей его природе (Вселенной), о самом себе и собственных произведениях, продуктах своего труда. Это делит всю имеющуюся у него информацию на два больших раздела: на естественнонаучное (естественное в том смысле, что изучается то, что существует независимо от человека в противоположность искусственному – созданному человеком) и гуманитарное знание, знание о человеке. Было время в современном мире, когда представители каждого вида знания не хотели понимать друг друга. Известно, к примеру, что в 60-х годах велись дискуссии между «физиками» и «лириками», показавшие несостоятельность притязаний тех и других на монопольное обладание истиной, необходимость более целостного развития культуры как таковой, взаимодействия науки и философии, науки и искусства, науки и религии, развития естественной науки о человеке (антропологии) в его индивидуальном и социальном измерениях, изучения и постижения человека как космоземной сущности.

Не случайно в последнее десятилетие появляются труды ученых – представителей разных наук – естественнонаучных, философских и др., в которых на основе научной методологии с привлечением данных естественных и гуманитарных дисциплин, истории мировой культуры дается комплексный анализ человека как социального, космопланетарного существа, в котором соединены в одно целое космический, биологический, психический, социальный, культурный миры индивида, в которых доказывается, что человек обладает интегральной природой, что он представляет собой «космобиопсихосоциальное» единство (В.С. Поликарпов), целостное «космопланетарное» явление (В.П. Казначеев), что человек – это сложная система, микрокосм со всеми подсистемами.

Современная ситуация в мире диктует, по правомерному мнению многих ученых, насущную необходимость критического анализа традиционных представлений о природе человека и осмысления нетрадиционных к ней подходов. При этом критический анализ означает не отказ от различных философских традиций, школ, направлений и не рассмотрение их как антиномичные, а как взаимодополняющие и взаимообогащающие друг друга. Это означает прийти к диалогу между естественнонаучной и гума-

нительными аспектами интегральной природы человека – одной из вечных фундаментальных проблем.

При отборе содержания предлагаемого курса автор руководствовался следующими общедидактическими принципами и критериями его конструирования:

- принцип соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях его конструирования уровню современной науки, определяющей современную естественнонаучную и социальную картину мира и основным требованиям гуманистического демократического общества;
- принцип учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения при формировании и конструировании содержания учебного материала;
- принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования с учетом личностного и профессионального развития обучаемых, то есть принцип, предполагающий гармонию всех компонентов (элементов) содержания образования;
- принцип единства и противоположности логики науки и учебного предмета;
- основообразующий и системообразующий характер учебного материала;
- учет международного опыта построения содержания образования.

# ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – ОСНОВА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

## 1.1. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О НАУКЕ, ЕЕ ЦЕЛЯХ, ФУНКЦИЯХ И СУЩНОСТНЫХ ПРИЗНАКАХ

Название данной главы предполагает осмысление, прежде всего, некоторых общих исходных методологических положений о самом понятии «наука», знание которых является одним из компонентов и показателей методологической культуры исследователя и работника системы образования.

Прежде всего необходимо осознать, что наука – многофункциональный феномен, поэтому, выявляя и обозначая ее родовое понятие, ученые подчеркивают, что она: 1) отрасль культуры; 2) способ познания мира; 3) сфера человеческой деятельности; одна из форм общественного сознания и др.

Существует ряд определений науки:

- это сфера человеческой деятельности, функция которой – выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности;

- это особый рациональный способ познания мира, основанный на эмпирической проверке или математическом доказательстве;

- это ансамбль корректных, логичных и последовательных знаний, связанных и относящихся к категориям фактов, объектов и явлений; знаний, подчиненных определенным законам и проверенных экспериментальным методом;

- наука есть совокупность знаний, упорядоченная согласно некоторым принципам (И. Кант).

Наука имеет свои цели. В различных источниках обозначаются различные цели науки.

Так, в энциклопедическом словаре (1979 г.) цели науки определяются как описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности, составляющих предмет ее изучения, на основе открываемых ею законов.

В другом источнике отмечается, что цель науки, научной деятельности – идентифицировать и понять факторы, которые обуславливают проявление того или другого феномена в присущих ему формах, а также предвидеть на этой основе будущие эффекты его функционирования.

Как правомерно отмечает Л. Клемент, нередко исследователю трудно отказаться от обыденного понимания вещей и перейти к научному анализу явлений, поэтому изучение и принятие целей науки в широком смыс-

ле слова и должна явиться базой для эффективной организации собственного исследования.

Наука предполагает, с одной стороны, само существование явлений и феноменов, с другой – существование детерминант и закономерностей, объясняющих функционирование первых.

Наука выполняет ряд **функций**:

- **описание** – фиксирует, создает образ объектов, явлений, феноменов;
- **понимание** – исследует вопрос «почему?», т.е., ведет поиск причин через анализ интерпретаций явления, определяя их значение;
- **объяснение** – разрабатывает теории, теоретические аспекты и концепции, позволяющие наблюдать и объяснять связи явлений в их постоянном функционировании;
- **прогноз** – предлагает направления развития и проявлений феноменов на основе открытых законов и закономерностей, предвидит проблемы той или иной области науки и возможности их решения;
- **созидание** – создает новые теории, методы, выявляет законы и закономерности на основе изучения уже имеющихся, определяет возможности сохранения, защиты окружающего мира и Вселенной в целом.

Из определений понятия «наука» следует, что важнейшим ее атрибутом является понятие «**Знание**».

**Знание** в широком философском смысле трактуется как проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека;

**знание** – совокупность понятий, законов, принципов, суждений, оно бывает эмпирическим – выведенным из опыта, практики, и теоретическим – отражающим закономерные связи и отношения.

Существует и педагогический смысл понятия «знание», трактующий его как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. В этом педагогическом смысле можно образовать словосочетание «знание знаний», имея в виду факт усвоенности знаний в философском смысле.

Другими важными атрибутами науки являются ее категории «**теория**», «**концепция**», «**идея**», «**метод**».

**Теория** (от греч. *theoria* – рассмотрение, исследование) – система основных идей в той или иной отрасли знаний (ФЭС);

**теория** – это детальное объяснение явления или комплекса таковых, которое позволяет сделать в пределах одного объекта множество открытий (Л. Клемент).

**Концепция** (от лат. *conceptio* – понимание, система) ведущий замысел, определенный способ понимания, трактовки какого-либо явления (ФЭС);

**концепция** – это мысленное абстрактное представление об объекте, изложенное в общем виде; предметно-абстрактные знания, выраженные через определения и образующие описание категорий (Л. Клемент).

**Идея** (от греч. *idea*, то, что видно) – мысль, получившая концептуальное оформление; определяющая мысль, представленная как наглядный, зримый образ, лежащий в основе теоретического построения.

**Метод** (от греч. *methodos* – путь исследования или познания) – совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности; способ теоретического исследования и практического осуществления действия.

Наука возникла после философии и религии, поэтому она в определенной степени есть синтез двух этих предшествовавших ей отраслей культуры.

Исходя из общенаучного методологического принципа дополненности, можно выделить сущностные признаки науки, представляющие собой антиномии:

- 1) единство нормативности и творчества (наука не рождается на пустом месте, для нее необходимы прежде всего определенный уровень образования, система знаний и умений);
- 2) статичность и динамичность;
- 3) универсальность и фрагментарность;
- 4) общезначимость и обезличенность;
- 5) систематичность и незавершенность;
- 6) преемственность и критичность;
- 7) достоверность и внеморальность;
- 8) рациональность и чувствительность;
- 9) оптимистическое прогнозирование и сомнение;
- 10) чувство удовлетворенности в целом и творческая неудовлетворенность.

Такова диалектика, присущая науке.

Поясним некоторые черты этих диалектических пар:

- наука **универсальна** в том смысле, что она сообщает знания, истинные для всего универсума при тех условиях, при которых они добыты;
- **фрагментарна** в том смысле, что изучает не бытие в целом, а различные фрагменты реальности или ее параметры, и сама делится на отдельные дисциплины;
- **общезначима** в том смысле, что получаемые ею знания пригодны для всех людей, и ее язык однозначный;

- **обезличенна** в том смысле, что ни индивидуальные особенности ученого, ни его национальность никак не представлены в результатах научного познания;
- **незавершена** в том смысле, что она не может достичь абсолютной истины, после которой уже нечего будет исследовать;
- **преемственна** в том смысле, что новые знания определенным образом соотносятся со старыми;
- **критична** в том смысле, что она готова поставить под сомнение и пересмотреть свои даже самые основополагающие положения и результаты;
- **достоверна** в том смысле, что ее выводы требуют, допускают и проходят проверку по определенным, сформулированным в ней правилам;
- **рациональна** в том смысле, что получает знания на основе рациональных процедур и законов логики и доходит до формулирования теорий, выходящих за рамки эмпирического уровня;
- **чувственна** в том смысле, что ее результаты требуют эмпирической проверки с использованием восприятия и других психических феноменов.

Известно, что наука не только изучает мир и его эволюцию, но и сама является продуктом эволюции, составляя вслед за **природой** и **человеком** особый, «**третий**» (по Попперу) **мир** – **мир** знаний и навыков.

В современной философии существуют два взгляда на науку в ее **связи** с жизнью человека: наука – продукт, созданный человеком (К. Ясперс) и наука – продукт бытия, открываемый через человека (М. Хайдеггер). Эти взгляды подчеркивают фундаментальность значения науки.

Современная наука развивается по **экспоненте** (лат. exponentis – выставляющий напоказ; мат. - название показателя степени). Объем мировой научной информации в XX веке удваивался каждые 10 – 15 лет. Растет число ученых. В 1900 году в мире насчитывалось более 100 тыс. ученых, в 1998 году - 5 млн.; 90 % всех ученых, когда-либо живших на планете – наши современники. Процесс дифференциации научного знания привел к тому, что в настоящее время насчитывается более 15 тысяч научных дисциплин.

В наше время были попытки поставить науку выше других отраслей культуры, преувеличивались ее возможности. Возник так называемый **сциентистский** (от лат. scientia – наука) подход к науке и образованию. Сциентизм - это научная идеология, заявившая, что лишь наука, стало быть знания, способны решить все проблемы человечества, включая бессмертие. Сциентизм, абсолютизируя роль науки в системе культуры, в идейной жизни общества, объявил науку высшей ценностью. На волне сциентизма возникло представление о никак не связанных друг с другом

двух культурах – естественнонаучной и гуманитарной (Ч. Сноу. Две культуры).

Во второй половине XX в. в противоположность сциентизму появляется антисциентизм, исходящий из положения о принципиальной ограниченности возможности науки в решении коренных проблем человечества, более того, оценивающий науку как враждебную человеку силу и отказывающийся ей в положительном влиянии на культуру.

При этом подчеркивается, что хотя наука повышает благосостояние населения, она же увеличивает опасность гибели человечества.

В этой связи, перефразируя один из методологических постулатов мировой педагогики об образовании, можно утверждать, что наука не только бесполезна, но и вредна, если она не служит нравственности.

Некоторые ученые акцентируют внимание и на кризисе современной науки.

Так, академик РАО Б.С. Гершунский, утверждая, что к концу XX века стало очевидным, что наука является концентратом, хранилищем, в определенном смысле, сокровищницей достижений человечества в познании материального Мира, что важнейший атрибут науки – знание – позволяет находить наиболее эффективные технологии преобразования различных сторон действительности с учетом запросов и потребностей человека, в то же время правомерно озабоченно пишет о кризисе современной науки, причем, как отмечает ученый, это – кризис сущностный, мировоззренческий, философский. Он проявляется, по мнению ученого, в бездумном, эгоистическом отношении к окружающему миру, биосфере Земли, в фактическом разрушении природной сферы обитания человека, в безудержном росте оружия массового уничтожения, грубом и самоуверенном вторжении технических новшеств в тонкие и чувствительные духовные пласты человека, культуру, искусство, образование, медицину, информацию и идеологическую сферу общества.

Кризисные явления в науке проявляются, как отмечает Б.С. Гершунский, не только в ее результативной части, в безнравственности использования ее достижений, но и в самом процессе научного познания, в системе доказательств и аргументации, в методологии и философии науки.

Как отмечает ученый, в науках, преимущественно индуктивных, то есть в тех отраслях научного знания, где решающее значение имеет добытие достоверных фактов в процессе специально поставленных экспериментов и наблюдений, все большее «возмущающее» воздействие оказывает различный уровень профессиональной квалификации экспериментаторов и наблюдателей, их мировоззренческая позиция, личностные интересы и приоритеты, эмоциональное состояние и др., так или иначе сказывающиеся на интерпретации, истолковании полученных данных. Со временем эти субъективные моменты не могли не поставить под сомнение и систему доказательств в подобных науках.

В науках преимущественно дедуктивного типа исходным пунктом познания выступает не факт, а теория. Но любая теория предполагает необходимость подтверждения своей истинности. Кризис дедуктивных наук, и естественных, и социальных как раз и состоит, по мнению Б.С. Гершунского, в том, что суждения о реальном статусе той или иной теории, ее объяснительных функциях и возможностях становятся все более приближенными, недостаточно доказательными. Экспериментальным путем подтвердить теории, особенно касающиеся глобальных проблем развития естествознания или что еще более сложно, социальной, духовной сферы общества, практически невозможно из-за неубедительности и принципиальной недостаточности массива фактов, необходимых для гарантированной адекватной оценки теории. Методы математической статистики, вселившие до определенного момента надежду, в усложняющихся многофакторных и многокритериальных системах, когда элемент случайности (флуктуации и бифуркации) существенно возрастает, эти сугубо формальные методы обработки и интерпретации результатов научного поиска то и дело оказываются недостаточно надежными.

В этих условиях наука, по правомерному утверждению ученого, объективно вынуждена менять свой веками создававшийся имидж непрекаемого арбитра в познании и целесообразном преобразовании Мира, умерить свои претензии на фундаментализм, более трезво оценить свои реальные и весьма ограниченные возможности в созидании гармоничной, материальной и духовной среды обитания человека и человечества.

В русле изложенной позиции Б.С. Гершунского поясним одно из свойств науки, указанное в вышеперечисленных диалектических парах – антиномиях – **внеморальность**, которую необходимо верно понимать.

Наука внеморальна в том смысле, что научные истины нейтральны в морально-этическом плане, а нравственные оценки могут (и должны) относиться либо к деятельности по получению знания (этика ученого требует от него интеллектуальной честности, мужества и добросовестности в процессе поиска истины), либо к деятельности по его применению.

Продолжая мысль о сциентизме, можно отметить, что сциентистский подход к науке породил по сути и технократический подход, и технократическое мышление.

Сошлемся в связи с этим на один факт: на прошедшем в конце 1995 года IV международном форуме информатики, уделившем большое внимание актуальным проблемам человечества на рубеже третьего тысячелетия, центральное место заняли проблемы поиска новой модели цивилизации, связанной прежде всего: 1) с интенсивным развитием ее духовно-нравственных основ; 2) определением путей и средств формирования творческих способностей человека, планетарного сознания, синтетического мышления в противовес технократическому, который рассматривается как гло-



бальный порок человечества, при этом акцент делается на более эффективное использование потенциала духовного богатства в целом.

Подлинной наукой Л. Толстой признавал лишь знание того, что нужно делать всякому человеку, чтобы как можно нравственнее прожить свою жизнь. И Эйнштейн писал: «Что бы наука ни изучала, она всегда изучает морально-этические законы».

Практическое значение методологии, методологической культуры с большим трудом осознается не только начинающими заниматься научно-исследовательской деятельностью, не только молодыми учеными, не только учительством, но порой и учеными, не сомневающимися в своей научной зрелости.

В самой методологии науки и образования заложен огромный потенциал для развития творчества исследователя и субъектов образовательного процесса.

Методологическая культура научного исследования предполагает знание не только выше изложенных положений, но и ряда других знаний и умений:

- знание этапов и алгоритмов исследования;
- умение составить список литературы с учетом библиографических требований;
- овладение научно-методологическим аппаратом исследования и соблюдение требований к его описанию;
- знание и овладение методами исследования, как общенаучных, так и частнопредметных;
- знание базовых принципов определения необходимости применения того или иного метода;
- знание алгоритмов изучения источников формулирования аргументации;
- знание основных единиц текста (предложение, абзац) и требований к ним;
- знание требований к научной лексике;
- знание и умение различать: - общенаучные методологические основы исследования и методологические подходы (принципы) к исследованию, методологические проблемы и идеи конкретной науки, методологические постулаты конкретной науки.

Эти вопросы будут рассмотрены в других главах.

Наука постоянно обогащается новыми методологическими принципами, часто противоположными ранее принятым, к примеру, на смену редукционизму (редукция – действия или процессы, приводящие к упрощению структуры какого-либо объекта) приходит холизм (греч. holos- целое, целостность), детерминизму – индетерминизм и т.д.; новыми подходами (структурно-системный, функциональный, вероятностный, синергетический); новыми понятиями (дополнительность, неравновесность, самоор-

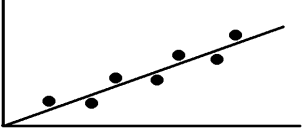
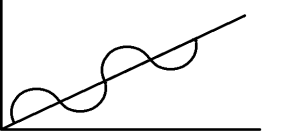

ганизация, флуктуация, бифуркация, сложные, неустойчивые открытые системы и т.п.).

На схеме № 1 можно увидеть влияние этапов эволюции научной картины мира на выбор методологической позиции.

Схема № 1

### Этапы эволюции научной картины мира

Этапы эволюции

Научная картина мира	Классическая	Неклассическая	Постнеклассическая
Система знаний, характерная наука	механика, физика	квантовая механика, релятивистская физика, естествознание, теория относительности	синергетика – теория саморазвития неравновесных сложноорганизованных систем
Основные имена (корифеи)	Г. Галилей, И. Ньютон	Б. Паскаль, П. Ферма, Х. Гюйгенс, Я. Бернулли, П. Лаплас, А. Эйнштейн	И. Пригожин, И. Стенгерс (брюссельская школа), Г. Хакен (Германия)
Графический образ развития, научного прогресса	 Линия (линейное), обозначает направление развития	 Синусоида (омывающая магистральную направляющую развития)	 Ветвящийся древовидный граф
Опорные понятия, ключевые слова	Необходимость, причинность, «причина-следствие» (функция-аргумент)	Вероятность, необходимость и случайность, закон больших чисел, закон вероятности, «закон среднего»	Упорядоченность, структурность и хаос, стохастичность
Какова связь между прошлым, настоящим и будущим (форма детерминации)	Жесткая и однозначно детерминированная, причинно-следственная	Гибкая детерминация, т.е. отсутствие детерминированности на уровне индивидов сочетается с детерминированностью на уровне системы в целом	Отрицание детерминированности, велика роль условий, индивидов, локальных изменений и случайных факторов, система действует спонтанно и неопределенно
Возможность предсказания достоверного просчитывания	Это утверждается как принципиальная возможность	Развитие системы мыслится направленно, но ее состояние в каждый момент времени не детерминировано	Будущее принципиально неопределенно
Возможность установления единственного верного метода познания будущего	Утверждается (роль случая отвергается)	Приблизительность любого метода познания неизбежна	Отвергается в принципе
Характерный девиз – позиция, притча, цитата	«Измерить все, что измеримо и сделать измеримым то, что пока не поддается измерению» (Г. Галилей)	«В природе, где как будто господствует случайность, мы давно уже установили в каждой отдельной области внутреннюю необходимость и закономерность, которые пробивают себе дорогу в рамках этой случайности» (Ф. Энгельс)	«Гвоздь не забили – подкова потерялась. Подкова потерялась – лошадь ногу сломала. Лошадь ногу сломала – всадник разбился. Всадник разбился – армия битву проиграла. Армия битву проиграла – король войну проиграл, а проиграв войну, лишился своего королевства. А все из-за простого гвоздя» (Английская притча)
Оценка роли случайности (место, отводимое случайному)	Случайное непознанное, оно субъективно	Случайность – фундаментальна, она – объективна	Очень существенные по значению последствия обусловлены очень слабыми по силе воздействия причинами, действующими независимо друг от друга

(По М.Р. Кудяеву).

## 1.2. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О МЕТОДОЛОГИИ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ, ЕЕ АСПЕКТАХ И ФУНКЦИЯХ

Перефразируя слова видного отечественного методолога, действительного члена Российской Академии образования (РАО) В.В. Краевского, можно утверждать, что наблюдается дефицит методологической культуры у исследователей всех уровней (за редким исключением), поэтому преодоление методологической малограмотности должно быть задачей и системообразующим фактором в повышении методологической квалификации, методологической компетентности аспирантов, соискателей и всех работников сферы образования.

Термин «методология» происходит от греческого «methodos» – путь, способ, и «logos» – понятие, идея.

Существует ряд обобщенных определений понятия «методология»:

- 1) это учение о принципах, формах, способах научного познания или исследования;
- 2) это наука о методах познания и методах научного исследования, то есть наука о науке;
- 3) наука, определяющая общее направление развития исследований, его цели, границы, принципы; научный способ установления основы, расстановки акцентов смысла понятий;
- 4) область науки, изучающая общие и частные методы научных исследований, а также принципы похода к различным типам объектов действительности и к разным классам научных задач.

**Объектом** методологии является процесс научного исследования в его целостности, то есть вся научно-познавательная деятельность.

В определениях, приведенных выше, методология связывается только с процессом познания. По мнению некоторых ученых (З.И. Равкин, Н.Д. Никандров), важно четкое понимание обращенности методологии не только к познанию, но и к преобразованию действительности. Такая тенденция начиналась с К. Маркса. Достаточно вспомнить положение в его «Тезисах о Фейербахе», которое гласит, что философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его.

Под таким углом зрения дается деятельностное определение методологии, приводимое в философском энциклопедическом словаре 1983 года издания. Это определение трактует методологию как систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Таким образом, к пониманию методологии существуют в свою очередь разные методологические подходы: 1) определение ее лишь с теоретических позиций; 2) определение с учетом единства ее теоретической и практически-действенной сущности.

Следует отметить, что все эти определения и позиции не противоречат друг другу, а дополняют друг друга.

Общенаучная методология опосредованно, через теории, концепции той или иной конкретной отрасли науки влияет на выбор специалистом любой профессии своей профессиональной методологической позиции. Исходя из этого, каждая отрасль науки формулирует свое частнопредметное определение методологии, основой которого является общенаучное определение. К примеру, методология педагогики определяется как исходящая из всеобщей методологии науки система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования (Коджаспирова Г.М. и др. Педагогический словарь).

Вопрос о методологии педагогики всегда вызывал научные споры.

После многолетних обсуждений, дискуссий и конкретных исследовательских разработок сформировалось такое понимание методологии педагогики, сформулированное В.В. Краевским: методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы.

Предмет методологии педагогики, как отмечает Краевский, выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

Выделение двух функций методологии – **дескриптивной**, т.е. описательной, предполагающей также и формирование теоретического описания объекта, и **прескриптивной**, или нормативной, создающей ориентиры для работы исследователя, обусловливается, по мнению ученого, различием двух видов деятельности – методологического исследования и методологического обеспечения. Первый вид предполагает систему знаний, второй – систему научно-исследовательской деятельности.

Наличие этих двух функций определяет и разделение оснований методологии на две группы – основания теоретические и нормативные.

**К теоретическим относятся:** определение методологии; общая характеристика методологии науки, ее уровней (общефилософского, общенаучного, конкретно-научного, уровня методов и техники исследования); методология как система знаний и система деятельности, источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в области педагогики; объект и предмет методологического анализа в области педагогики.

**Нормативные основания** охватывают следующий круг вопросов: научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения

мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности; определение принадлежности работы в области педагогики к науке; характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность понятий; типология педагогических исследований; характеристики исследования, по которым ученый может сверять и оценивать свою научную работу: проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, новизна исследования, значение для науки, значение для практики; логика педагогического исследования; система педагогических научных дисциплин, связь между ними.

В содержание методологической культуры педагога входят, как отмечает В.В. Краевский, методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

Методология педагогики, по мнению ученого, выступает как относительно самостоятельная область знания и деятельности, подчиняющаяся собственной логике развития и отражающая этапы эволюции педагогики.

В науке признано существование иерархии методологий, и в качестве таковых выделяются:

- общенаучная методология (материалистическая диалектика, гносеология (теория познания), логика);
- научно-педагогическая методология (методология педагогики, методология истории, методология естествознания, математики и т.д.);
- предметно-тематическая (методология дидактики, методология содержания образования, методология математической подготовки школьников и т.д.).

Полагаем, что такое деление не совсем корректное. То, что называют общенаучной методологией, т.е. материалистическую диалектику, гносеологию и формальную логику корректнее обозначить как методологические основы любой науки. Отсюда необходимость выделения научно-педагогической методологии, с нашей точки зрения, отпадает. Вместо нее корректнее обозначить «методологические проблемы», «методологические постулаты» конкретной отрасли науки, для которых методологической основой является выше указанные разделы философии, а также логические формы и логические законы познания.

Кроме того, вышеобозначенное традиционное деление (выделение) методологий не выдерживает логических правил классификации, к примеру, рядоположность ее номенклатуры. Понятия «общенаучная методология» и «научно-педагогическая методология» являются нерядоположными, так как второе покрывается первым. Да и практика изучения вопроса методологии тех или иных учебных предметов свидетельствует о том, что их специфи-

ческие методологические проблемы рассматриваются в единстве с общенаучными, т.е. начинается с осмысления общих методологических основ (диалектики, гносеологии, законов логики).

Подтверждением этому может служить, к примеру, выделение А.И. Кочетовым трех аспектов методологии педагогики: 1) общая методология любой науки, ведущими идеями которой являются философские концепции научного познания, законы диалектики, диалектический метод изучения реального мира и теория научного творчества; 2) ведущие идеи самой педагогики и психологии, на которые опирается исследователь и учитель – практик; 3) постулаты и аксиомы конкретной педагогической проблемы.

Полагаем, что необходимо уточнить и дополнить аспекты общей методологии научного исследования и образования.

Итак, к аспектам методологии научного исследования и образования следует отнести:

- 1) общенаучную **методологическую основу** любой науки, ведущими идеями которой являются философские концепции научного познания, законы диалектики, диалектический метод изучения действительности, реального мира, другими словами, материалистическую диалектику, гносеологию (теорию познания), логику и теорию научного творчества;
- 2) **методологические подходы** к научному исследованию и образованию;
- 3) **методологические проблемы** конкретной отрасли науки;
- 4) **методологические постулаты** (аксиомы) конкретной отрасли науки;
- 5) **методологические постулаты конкретной научной проблемы**, которыми руководствуется исследователь в научном поиске и практической деятельности.

Основанием такого деления является принцип восхождения от общего к частному.

Таким образом, говоря о методологии научного исследования, мы выделяем такие понятия, как методологические **основы**, методологические **подходы**, методологические **проблемы**, методологические **постулаты**. На всех этих методологических аспектах опирается любая научная дисциплина, любое научное исследование, любой учебный предмет, содержанием которого является педагогически адаптированное научное знание, а также образование в единстве содержательного и процессуального сторон.

На указанных методологических аспектах мы остановимся ниже. Но прежде сделаем пояснение понятий **основа** (основание), **подход** (**позиция**), **проблема**, **постулат**.

В некоторых философских словарях под **основанием** понимается суждение или идея, из действительности которых необходимо вытекает действительность другого суждения или идеи (следствия); логическое

основание или **основание познания**. От него отличается реальное основание, которое ставит идею в зависимость от опытного содержания или от метафизической действительности.

Основание и следствие – философские категории, выражающие связь между предметами, при которой одно явление (основание) с необходимостью порождает другое (следствие). Основание и следствие фиксируют одну сторону в отношениях причины и действия, а именно то, что одно явление обуславливает другое и не раскрывают диалектику причины и действия, причинность как сложную форму взаимодействия. Каждое явление порождает следствие, это следствие в свою очередь становится основанием и порождает другое следствие и т.д. Например закон достаточного основания для всего существующего устанавливает основание, исходя из которого можно законным образом выводить отсутствие или наличие какого-либо явления.

Таким образом, если общеполитические положения, положения диалектики, теории познания (гносеологии), являются традиционно методологическим основанием (или основой) научного исследования, даже если они явно не обозначаются во введении диссертации, а подразумеваются, то пути, способы, условия решения поставленной в исследовании проблемы и доказательства гипотезы становятся следствием этого основания.

Понятие «**подход**» в сочетании с понятием «методологический» может быть истолковано как методологическое направление, как методологическая позиция (от лат. *positio* – положение, утверждение; точка зрения), являющаяся теоретическим новообразованием по отношению к традиционным методологическим основам. Если методологические основы научного исследования и образования, даже если они не обозначаются автором исследования эксплицитно, остаются устойчивыми, необходимыми, инвариантными для исследования в любой отрасли науки, то методологические подходы появляются в процессе развития науки, одни из них устаревают, возникают новые, иногда противоречащие ранее существовавшим.

Э.Г. Юдин понятие «подход» определяет как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования.

В данном учебном пособии будут ниже рассмотрены наиболее интересные, с нашей точки зрения, методологические подходы в научном исследовании и образовании. Они следующие:

- 1) системно-структурный подход;
- 2) синергетический подход;
- 3) аксиологический подход;
- 4) антропологический подход;
- 5) герменевтический подход;
- 6) феноменологический подход;

- 7) гуманистический подход;
- 8) культурологический подход;
- 9) эзотерический подход (эзотерическая парадигма).

**Проблема** (от греч. *problema* – задача, задание) – теоретический или практический вопрос, требующий разрешения.

**Методологические проблемы** – это такие проблемы, постановка и решение которых необходимы для обоснованной постановки и решения другой проблемы – методологической, теоретической и практической. Такое определение отражает лишь внешнюю сторону вопроса. Поэтому, учитывая, что всякая проблема представляет собой известное противоречие, методологическая проблема может быть, как дополнение к вышеобозначенному, определена как противоречие между объектом познания (к примеру, педагогического) и преобразования и методом такого познания и преобразования.

Н.Д. Никандров выделяет три группы методологических проблем педагогики и образования:

**Первая группа проблем** относится к развитию системы образования, это такие проблемы как социальный заказ общества к системе образования; интеграция воспитательных воздействий школы и среды; компьютеризация в системе образования и педагогической науке; прогнозирование развития системы образования и педагогической науки в их взаимосвязи, проблема единого уровня общего среднего образования и др.

**Вторую группу** методологических проблем составляет большая комплексная проблема – обоснование всестороннего и гармоничного развития личности как педагогической категории, что предполагает решение более частных как методологических, так и теоретических проблем: всестороннее развитие личности как всеобщая цель и идеал воспитания и обучения, а в целом образования; диалектика взаимосвязи общего и профессионального образования во всестороннем развитии личности; всестороннее развитие личности в онтогенезе и в учебных заведениях различных типов, и др.

**Третий крупный блок проблем** – методологические проблемы развития педагогической науки. В него входят такие проблемы как: педагогика в системе современного научного знания; взаимодействие педагогической науки и педагогической практики; законы и закономерности педагогики, их система и выявление; проблема определения понятий и категорий педагогики; проблема классификации методов обучения; совершенствование методов, методики и организации педагогических исследований; проблема интеграции в педагогике достижений других наук; проблема взаимоотношения общей и частных дидактик и др.

**Постулат** (от лат. *postulatum* – требование) – требование, предположение, положение, которое является реально необходимым, которое не нуждается в строгом доказательстве, но должно быть сделано веско и об-



основанно, опираясь на факты или исходя из систематических или практических объяснений; положение, принимаемое в науке в качестве исходного положения без доказательств.

К числу основных методологических постулатов философии и мировой педагогики ученые относят следующие:

- 1) воспитание обусловлено самой природой человека, чтобы стать человеком, личностью, необходимо длительное воспитание и самовоспитание;
- 2) воспитанность как готовность к жизни предполагает выживаемость индивида, а выживаемость в одиночку невозможна, поэтому надо воспитывать коллективность, социальность, гуманность, человеколюбие, способность к сотрудничеству, демократичность, компромиссность и т.д. Отсюда культура общения и поведения выступает ведущим компонентом воспитанности человека;
- 3) человек – часть природы, ее типичный во многом представитель, поэтому важно соблюдать принцип природосообразности в воспитании; принцип природосообразности – это не просто построение педагогической системы, ориентированной на закономерности возрастного развития организма и психики, это еще и обучение с помощью реальной жизни, постоянного общения и взаимодействия с природой, накопление опыта ее обогащения и сохранения, одним словом – это ноосферное воспитание;
- 4) XX век изменил тип культурно-исторического наследия, эпоха расчлененного знания закончилась, рождается интеграция образования, призванная воспитать человека будущего, причем ориентированного на опасности и трудности, а не на романтику и грезы, фантазию и мечты о прекрасном завтра;
- 5) все в обществе служит, должно служить воспитанию: экономика, культура, политика, частная жизнь. Общество педагогизируется в целом и навсегда. Опыт показывает, что там, где производство духовных ценностей опережает производство материальных ценностей, возможен максимальный экономический взлет;
- 6) индивид выступает как объект и субъект исторического процесса, общественных отношений, деятельности и воспитания. Он характеризуется природной основой (наследственностью), социальной сущностью (воспитанностью) и высочайшей приспособляемостью к изменяющемуся миру (активностью). Человек – активно действующая, саморегулирующаяся и саморазвивающаяся система. Воспитание играет решающую роль, поскольку от него зависит использование всех внутренних факторов и координация, взаимосвязь внешних условий;

- 7) развитие организма и психики, саморазвитие и самосовершенствование личности выступают как внутренние факторы формирования личности, а природная и социальная среда, деятельность личности в окружающем мире – как основные условия этого процесса;
- 8) образование и наука бесполезны или вредны, если они не служат нравственности. Ценность образования не в объеме усвоенной информации (это удел информационных систем, которыми просто надо уметь пользоваться), а в развитии духовности человека, включающей культуру, духовные ценности и нравственные идеалы.

Осмысление и овладение всеми аспектами методологии научного исследования и образования является одной из важных характеристик **методологической культуры** исследователя и работника системы образования. Но этого недостаточно.

Методологическая культура складывается еще из ряда компонентов:

- знания и осознания методов научного исследования всех видов – эмпирического, эмпирическо-экспериментального, теоретического;
- овладения общеметодологическим и частнометодологическим тезаурусом как общего языка для взаимопонимания в науке;
- умения корректно описать научно-методологический аппарат научного текста и, особенно, диссертационного исследования;
- осознания скрытых механизмов научного творчества;
- соблюдения этики исследователя.

Как видим, методологическая культура сложна и многогранна, поэтому она трудно поддается не дескриптивному (не описательному) определению. Она синтез всех названных компонентов.

Системно-структурную сущность всеобщей методологии можно представить в модели (см. схему 2).

Структура методологии научного исследования и образования



В любой науке, а также в образовании методология выполняет ряд конкретных **функций**: нормирование, предписание, целеполагание, регулирование, ориентирование. Кроме них некоторые ученые выделяют рефлексивную, познавательную, критически-оценочную функции. Все эти функции в целом дают обоснование научной деятельности.

До недавнего времени в методологии педагогической науки эти функции были представлены в философском, идеологическом и гносеологическом обосновании образования только с позиции материалистической диалектики и марксистско-ленинской трактовки, считавшейся единственно истинной, незыблемой методологией, т.е. жесткие законы классической точной науки переносились, как отмечают Е.В. Бондаревская и Кульневич, на педагогическую науку.

Бесспорно, что педагогика и образование, как и любые другие феномены, не могут существовать без определенной философской нормативной базы. Но, как правомерно утверждают выше обозначенные ученые, торможение развития науки, а за ней и практики, и прежде всего образования, возникает тогда, когда философское основоположение провозглаша-

ется абсолютным, неизменным. Тогда из средства достижения цели основоположение приобретает признаки самоцели.

### 1.3. СКРЫТЫЕ МЕХАНИЗМЫ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА И ЭТИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Любому творчеству, будь это научное творчество, техническое и художественное, будь это педагогическое творчество, присущи скрытые механизмы. Необходимо осознать каждому исследователю, что для всех видов творчества характерны общие звенья (фазы) творческого процесса, образующие этапы.

В.С. Шубинский выделяет три этапа научного педагогического творчества, состоящие из шести звеньев. Все эти этапы и их звенья распространяются на любой вид творчества и на любую науку.

Первый этап называется этапом творческой ситуации. Он включает три звена:

1) **Звено столкновения с новым.** Необычным, а следовательно новым может показаться что угодно:

- а) обнаружение парадоксального факта;
- б) осознание аномалии в природе;
- в) новизна переживания.

В результате возникает вопрос, возникает творческое затруднение. Выход из творческой ситуации обычно не находится сразу, этот факт порождает **следующее звено** творческого процесса.

2) **Звено творческой неопределенности.** На этой фазе сделать правильный выбор из возможных действий не получается. Далее, в период отдыха от сознательной работы в творческой ситуации происходит скрытая бессознательная работа.

3) **Звено скрытой работы.** В начале этого, третьего звена, завершается первый этап творческого процесса – **этап возникновения творческой ситуации.** На этом этапе начинают создаваться условия перехода в следующий этап – эвристический. Здесь, на этом этапе – два звена: четвертое и пятое.

4) **Звено эврики,** которое предполагает **осознание** стратегии решения **проблемы, идеи, замысла.**

5) **Звено развития решения, идеи,** оно завершает второй этап творчества – **эвристический.** Но этого звена не всегда бывает достаточно для подтверждения верности разрешения творческой ситуации, поэтому есть еще один, третий этап – **завершение.**

6) **Звено критического оценивания,** подтверждения и воплощения. Оно является интегративным звеном для всех других звеньев. На этом этапе, т.е. на этапе завершения используются как логические, так и эмоциональ-

но-образные, эстетические, практические критерии и средства доказательства.

Каждый из этих этапов творчества требует особых **проявлений качества личности** исследователя. Наиболее важные из них **следующие:**

- для **первого** этапа – чувство новизны, необычного, чуткость к противоречиям, критичность, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю борьбу, жажду познания (информационный голод);
- для **второго** этапа – интуиция, творческое воображение, чувство красоты, способность открывать аналогии, остроумие, вдохновенность, оригинальность мышления, смелость, эмоциональная возбудимость в творческой ситуации;
- для **третьего** этапа – самокритичность, упорство, достаточная глубина и широта знаний, опыта и умений, способность пользоваться различными формами доказательств.

Методологическая культура предполагает усвоение ряда советов из этики исследователя. Ученые предлагают ряд советов (а с точки зрения некоторых ученых, они же обязанности исследователя) из этики исследователя:

- всегда указывать, что взято у других, что создано самим;
- при первых неудачах кардинально не менять направление и содержание исследовательской работы, всегда есть возможность коррекции и улучшения, если найдены причины происходящего;
- нельзя оправдывать неудачи, срыв намеченного плана: работа либо сделана, либо нет;
- не ссылаться на обстоятельства: возможности исследователя в нем самом;
- не судить о проблеме, не изучив ее досконально. «Я так думаю» – не аргумент;
- чувствовать меру критичности и самокритичности; уверенность, а не самоуверенность необходима исследователю;
- доводить начатое до конца – от идеи до внедрения;
- помнить, что главный контролер исследователя его совесть и честно выполненная работа.

#### Рекомендуемая литература

Алексеев Н.Г. Методологизация содержания и процесса обучения // Вопросы философии, 1995, № 11.

Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. Исследование творчества в науке и обучении творчеству в школе // Научное творчество. – М., 1969.

Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука: Теория решения изобретательских задач. – М., 1979.

Андреев И.Д. О методах научного анализа. – М., 1964.

Анисимова Л.Е., Штофф В.А. Информационная функция теории и модели // Вопросы философии, 1966, № 12.

Арсенова С.П. Формирование исследовательских умений студентов в системе их профессиональной подготовки. – М., 1990.

Бажанов В.А. Наука как самопознающая система. – Казань, 1991.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.

Библер В.С. Мышление как творчество. – М., 1975.

Библер В.С. Научная интуиция и ее логический аспект // Проблемы научного и технического творчества. – М., 1967.

Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М., 1990.

Библер В.С. Творческое мышление как предмет логики // Научное творчество / Под ред. С.Р. Микулинского и др. – М., 1969.

Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973.

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 1999.

Бузаров К.И., Кудаев М.Р. Философско-методологические корни «древа педагогики» // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы педагогики и систем образования». – Майкоп: Изд-во АГУ, 2002.

Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М., 1990.

Вахтомин Н.К. Генезис научного знания. – М., 1971.

Винер Н. Я – математик. – М., 1964.

Герменевтика. История и современность – М., 1985.

Горелов А.А. Концепции современного естествознания. – М., 1998.

Данилюк А.А. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000. – 440 с.

Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. – М., 1965.

Исследования по общей теории систем. – М., 1969.

Капица П.Л. Жизнь для науки. – М., 1965.

Кедров Б.М. Классификация наук. – М., 1961.

Кедров Б.М. О науках фундаментальных и прикладных // Вопросы философии, 1972, № 10.

Клемент Л. Научное исследование. Введение в методологию. – Женева, 2000.

Копнин П.В. Гипотеза и познание действительности. – Киев, 1962.

Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск, 1996.

Краевский В.В. Методология педагогического исследования как часть профессиональной подготовки преподавателя педвуза // Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях непрерывного образования. – М., 1988.

Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика, 2002, № 1.

Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.

Кузин Ф.А. Диссертация: Методика написания. Правила оформления. – М., 2000. – 320 с.

Кузнецов И.В. Избранные труды по методологии физики. – М., 1975.

Кун Т. Структура научных революций. – М., 1975.

Меретукова З.К. Методологическая культура – основа научного исследования // Ab OVO. Студенческий научный журнал № 2. – Майкоп, 2001.

Методологические проблемы современной педагогической науки и практики // Сборник научных трудов. – Челябинск, 1988.

Методы педагогического исследования. Учебное пособие. – М., 1972.

Никитина А.Г. Предвидение как человеческая способность. – М., 1975.

Педагогика. Учебное пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996, с. 39 – 49.

Подласый И.П. Педагогика. – М., 1999 – Кн. 1, с. 44 – 69.

Поппер К. Логика и рост научного знания. – М., 1983.

Пригожин И. Порядок из хаоса. – М., 1986.

Рачков П.А. Науковедение. – М., 1978.

Розанов В.В. О понимании. – М., 1991.

Рузавин Г.И. Логика и методология научного исследования. – М., 1986.

Рузавин Г.И. Методология научного исследования. – М., 1999.

Рузавин Г.И. Методы научного исследования. – М., 1974.

Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. – М., 1974.

Степнин В.С. К проблеме структуры и генезиса научной теории // Философия, методология, наука. – М., 1972.

Швырев В.С. Научное познание как деятельность // Очерки истории и теории развития науки. – М., 1969.

Швырев В.С. Об отношении теоретического и эмпирического в научном познании. – М., 1978.

Шеуджен Э.А. Введение в методологию научного исследования. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2001.

Штофф В.А. Введение в методологию научного познания. – Л., 1972.

Шубинский В.С. Педагогика творчества. – М., 1988.

Энгельмейер П.К. Теория творчества. – СПб., 1910.



## ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

### 2.1. МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКАЯ ДИАЛЕКТИКА КАК ТРАДИЦИОННАЯ ОБЩЕНАУЧНАЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Выше отмечалась необходимость различать методологические основы и методологические подходы (принципы) для исследования в любой отрасли науки и в образовании, методологические постулаты, методологические проблемы и методологические идеи конкретной отрасли науки, методологические постулаты конкретной научной проблемы.

В этой главе рассмотрим общенаучные методологические основы исследования для любой отрасли науки и образования и прежде всего остановимся на материалистической диалектике, которая традиционно считается методологической основой научного исследования во всех отраслях науки.

Опыт работы со студентами и аспирантами показывает, что они не имеют четкого представления о том, почему диалектика и гносеология являются методологической основой любого исследования. И это несмотря на то, что во введении диссертационных работ традиционно почти все диссертанты в качестве методологической основы обозначают и законы диалектики, и теорию познания. Диссертанты, за редким исключением, не в состоянии осмыслить и осознать точки соприкосновения этих диалектических законов, положений с темой и проблемой своего исследования.

Этот факт выдвигает необходимость более подробно остановиться на этом вопросе и на конкретном примере одной из отраслей наук показать эти точки соприкосновения.

Для того, чтобы осмыслить, почему диалектика является методологической основой наук, следует вспомнить, что такое диалектика (не вдаваясь в подробности о различных подходах к ее определению).

В одном из философских словарей диалектика определяется как наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, теория и метод познания явлений действительности в их развитии, самодвижении, вызываемом внутренними противоречиями.

Первоначально термин диалектика означал искусство вести беседу, искусство аргументации, спор, столкновение противоположных мнений, в результате которого возникает истина.

Кроме того диалектика трактуется и как наука о всеобщих свойствах реального мира. Самым существенным всеобщим свойством реального мира является всеобщая связь всего сущего, отсюда необходимо

рассматривать любое явление, будь это в научном исследовании, будь это в образовании, во взаимосвязи и взаимообусловленности.

Наиболее общими и присущими всем процессам в природе, обществе, мышлении, познании являются причинно-следственные связи – внешние, внутренние, существенные, несущественные. Причем всем этим связям свойственны законы диалектики, основные из которых:

- 1) закон единства и борьбы противоположностей, раскрывающий внутренние импульсы, причину развития и являющийся сутью, ядром диалектики;
- 2) закон перехода количественных изменений в качественные и обратно, характеризующий развитие не как чисто внешнее изменение предметов, а как изменение коренное, качественное, затрагивающее их внутренние свойства;
- 3) закон отрицания отрицания, согласно которому развитие носит поступательный характер, идет от простого к сложному, от низшего к высшему.

Законы диалектики – это законы развития не только материального мира, но и человеческого познания, стало быть и научного исследования и образования. Основные законы дополняются и конкретизируются закономерностями, выраженными в категориях диалектики и раскрывающими связь сущности и явления, необходимости и случайности, возможности и действительности, причины и следствия и т.д. Для того чтобы человек мог познавать явления со всеми их связями, отношениями, взаимопереходами, противоречиями, его сознание, понятия, возникающие в его голове, должны быть столь же гибкими, подвижными, противоречивыми. Поэтому диалектика является одновременно и теорией познания, и диалектической логикой, она – основа не только познания, но и успешной практической деятельности.

Выше отмечалось, что диалектика предполагает рассмотрение любого явления во взаимосвязях и взаимообусловленностях. А теперь представим себе в качестве примера, сколько взаимосвязей, взаимозависимостей, закономерностей имеет место в педагогическом процессе, процессе обучения и воспитания, в образовании.

В связи с этим сошлемся на высказывание одного из известных педагогов – новаторов В.Ф. Шаталова, которое гласит, что педагогика как наука необычайно сложна и что не исключено даже, что в природе вообще не существует более сложной науки, чем педагогика и что сложность, прежде всего, в головоломных сплетениях взаимосвязей сотен тысяч ее компонентов.

А еще раньше об этом говорил А.С. Макаренко и подчеркивал, что педагогика есть самая диалектическая, подвижная, самая сложная и разнообразная наука.

Вернемся к законам диалектики. Материалистическая диалектика, как уже отмечалось, видит источник развития **в единстве и борьбе противоположностей**. Этот закон выражается в разрешении противоречий, другими словами, движущей силой развития (и природы, и общества, и мышления, и человеческого познания и т.д.) являются противоречия, причем их разрешение.

К примеру, какие же конкретные противоречия имеют место в обучении и воспитании в школе и вузе? Обозначим лишь некоторые из них:

- 1) противоречие между возможностью ученика и студента и требованиями, предъявляемыми к ним;
- 2) противоречие между потребностью, стремлением ученика, студента учиться, их уровнем притязания и несоответствующим уровнем квалификации учителя, преподавателя для удовлетворения этих потребностей;
- 3) противоречие между потребностью, желаниями студента, ученика и их возможностями;
- 4) противоречие между требованиями и нежеланием учиться.

Все эти противоречия становятся движущими силами развития учащихся, студентов только тогда, когда происходит их разрешение, их устранение.

В учебно-воспитательной работе и в школе, и вузе постоянно возникают и другие противоречия, к примеру, между новыми познавательными задачами, новыми требованиями и средствами, имеющимися для их решения.

Разрешение этих противоречий зависит от многих факторов:

- 1) от педагогического мастерства учителя, преподавателя;
- 2) от содержания образования и уровня разработанности теории содержания образования;
- 3) от степени разработанности теории методов обучения и умением педагога творчески их применять;
- 4) от степени разработанности теории педагогических способностей и уровнем их сформированности у преподавателей;
- 5) от личностных качеств учителя, преподавателя.

Следующим основным законом диалектики является **переход количественных изменений в качественные и обратно**. Он характеризует развитие не как чисто внешнее изменение, а как изменение внутренних свойств.

В связи с понятием «качественные изменения» рассмотрим философскую категорию «качество».

Каждый предмет и явление имеет определенное качество, т.е. признаки, свойства, особенности, которыми они отличаются от других предметов и явлений и вместе с тем позволяют объединить их в те или иные группы. А количественная характеристика выражает пространственно-вре-

менные свойства, т.е. величину, число, степень проявления того или иного признака. Изменения количественных характеристик, достижение определенного предела, приводит к изменению и качества этого предмета или явления, т.е. количественные изменения переходят в качественные и обратно.

Каким образом этот общепедагогический закон проявляется в обучении и воспитании?

Так например, чтобы сохранить в памяти изучаемый материал, обучаемый должен несколько раз его повторить, закрепить, а если возникает необходимость научиться применять его на практике, то и выполнить ряд упражнений или задач, пока не достигнет желаемого качества. Так, из года в год в результате успешного овладения установленным программой объемом знаний, умений и навыков качественно иным становится уровень образованности обучаемых.

С этими двумя основными законами диалектики тесно связан и третий – **закон отрицания отрицания**, согласно которому развитие идет от простого к сложному. Отрицание понимается как такой момент развития в природе, обществе и человеческом мышлении, когда устаревшие свойства или признаки, характерные для данного состояния, преодолеваются или заменяются новым, более совершенным. Отрицание - это «замена» одной низшей ступени развития другой, более высокой, с сохранением ценного, необходимого, что образовалось на предыдущих этапах развития.

Все виды животных и растений образовались из соответствующих видов, имевших место в прошлом, в результате «снятия» одних признаков другими, в процессе эволюции. А в общественном развитии на смену одному способу производства приходит другой, однако производительные силы сохраняются, создавая базу для дальнейшего их развития при новом способе производства. Каждая новая ступень, новый признак через какой-то отрезок времени устаревает и в свою очередь подвергается отрицанию, т.е. замене менее низкого уровня более высоким. Наступает отрицание отрицания.

В педагогической науке и практике, в образовательном процессе закон отрицания отрицания воплощается, например, заменой уровня актуального развития обучаемых зоной их ближайшего развития; эти понятия являются базовыми понятиями дидактической системы развивающего обучения Л.В. Занкова, являющейся одной из альтернативных для начального обучения, получившей государственный образовательный статус наряду с традиционной.

Кратко суть этих уровней развития обучаемых в следующем. Прежде укажем, что идея о зоне ближайшего развития была выдвинута видным советским ученым Л.С. Выготским в 30-х годах XX века. Она получила свое дальнейшее развитие в результате фундаментальных теоретических и

экспериментальных исследований известных советских ученых – педагогов Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина.

По этой идее обучаемый всегда должен испытывать необходимость в преодолении посильных интеллектуальных трудностей, мыслительных затруднений, потребность в овладении новыми способами действий, а для этого учителю следует создавать противоречие между его потребностями и возможностями.

Обучение должно отсюда несколько опережать уже достигнутый уровень развития обучаемого, идти впереди развития, а не наоборот. В противном случае обучение будет лишь «плестись» за развитием. Отсюда следует, что обучаемых необходимо систематически, целенаправленно, профессионально-педагогически продуманно включать в решение таких заданий, вопросов, проблем, задач, упражнений, которые превышали бы по своей сложности наличный уровень их знаний, но которые они могли бы решать, преодолеть при определенной (иногда минимальной) помощи учителя. То, что ребенок может уже сделать сам, самостоятельно, Л.С. Выготский назвал «уровнем актуального развития», а более сложное задание, которое ребенок может преодолеть лишь в сотрудничестве со взрослым, при некоторой его помощи, ученый назвал «зоной ближайшего развития». Данное научное положение (оно же методологическая идея конкретной отрасли науки – педагогической психологии) нашло довольно оригинальную творческую реализацию у учителя – новатора С.Н. Лысенковой.

Возникает вопрос, зачем нужно знать исследователю или работнику системы образования эти законы диалектики.

Изучение проявления всех обозначенных законов в конкретных условиях позволяет:

- а) правильно и глубоко познавать сущность того или иного явления;
- б) верно оценивать влияние различных факторов на его протекание;
- в) осмысливать направленность развития, а на этой основе прогнозировать результат и принимать верные решения.

Таким образом, диалектико-материалистический подход требует изучать процессы и явления, вскрывать имеющиеся между ними взаимосвязи внешнего и внутреннего характера, рассматривать процессы и явления в движении, изменении, развитии, видеть в них переход количественных изменений в качественные, вскрывать внутренние противоречия, единство противоположностей и на этой основе движущие силы изучаемых явлений и процессов, руководствоваться в познании законом отрицания отрицания, анализировать в единстве теорию и практику изучаемых явлений, так как практика является источником познания и критерием его истинности.

Кроме того, материалистическая диалектика предполагает в научном исследовании и образовании принцип единства логического и исторического, опора на который позволяет видеть историю возникновения изу-

чаемого явления, его генезис, присущие ему противоречия, тенденции, намечать прогнозы его дальнейшего развития, глубже проникнуть в сущность изучаемых явлений и в их закономерность благодаря логическому анализу, видеть логику развития науки и логику построения современной науки.

## 2.2. ГНОСЕОЛОГИЯ КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ.

Как отмечалось в первой главе, гносеология относится к методологическим основам научного исследования и образования.

Прежде чем пояснить, почему необходимо осмыслить, что такое гносеология, отметим, что почти все авторы диссертаций, описывая во введении научный аппарат исследования, указывают среди прочих и теорию познания в качестве методологической основы. Но как свидетельствует опыт работы с аспирантами и соискателями, а также опыт работы в диссертационных советах, ни у тех, ни у других (за редким исключением) нет четкого представления о том, почему и каким образом теория познания и теория отражения являются методологической основой исследования.

Итак, гносеология (от греч. «gnosis» - познание и «logos» - понятие, учение) – это теория познания и теория отражения.

**Теория познания** определяется как учение о сущности, закономерностях и формах познания, а **познание** как общественно-исторический процесс человеческой деятельности, который направлен на **отражение** объективной действительности в сознании человека.

Действительность отражается в сознании с помощью различных форм познавательной деятельности:

- 1) форм чувственного познания (ощущения, восприятия, представления);
- 2) форм рационального познания (форм абстрактного мышления – понятия, суждения, умозаключения).

Возникает вопрос, в чем различие этих двух форм, чем отличаются формы чувственного и рационального познания (формы абстрактного мышления)? Они отличаются выполняемыми ими функциями. От органов чувств в формах чувственного созерцания человек получает знания о предметах и явлениях внешнего мира. Органы чувств дают чувственно-наглядное воспроизведение предметов и их отдельных свойств. А в формах абстрактного мышления (или рационального познания), т.е. понятиях, суждениях и умозаключениях, отражаются существенные связи между предметами, явлениями, закономерностями их развития.

На формах абстрактного мышления мы специально остановимся более подробно в следующем параграфе, посвященном логическим формам и

логическим законам мышления. Здесь же мы укажем общее положение для осмысления вынесенного в данном параграфе вопроса.

Итак, понятие как форма абстрактного мышления является одной из основных единиц мыслительной деятельности. Это логическая форма, с помощью которой строятся другие формы мышления – суждение, умозаключение. Понятие позволяет познавать действительность более глубоко, чем ощущение, восприятие и представление. Ощущение, восприятие, представление, выражающие непосредственный чувственно-наглядный опыт, доступны в принципе не только человеку, но и животным, а вот понятие, суждение и умозаключение есть выход за пределы того, что непосредственно дано в чувственном опыте. Образование понятий возможно лишь через абстракцию, с помощью которой осуществляется проникновение от внешнего к внутреннему, от явления к сущности.

В процессе трудовой деятельности возник язык, а вместе с ним и абстрактное мышление, т.е. способность оперировать понятиями о предметах, не затрагивая самих предметов. В этом проявляется активный характер отражения, т.е. человек не просто отражает мир, но и творит его, создавая второй, идеальный мир, духовную культуру.

Сознание человека есть высшая и наиболее сложная форма отражения. Свойство отражения проявляется по-разному:

- 1) элементарные виды отражения в неживой природе (след, углубление в почве от камня, отпечатки и др.);
- 2) у живых организмов качественно новая форма отражения – раздражимость (растение поворачивает листья к источнику света и др.);
- 3) у высокоорганизованных животных форма отражения – психика. Она проявляется в способности иметь образы предметов и отдельных их свойств. Психика животных с высокоразвитой системой явилась биологической предпосылкой возникновения сознания человека.

Выше мы упомянули, что через абстракцию осуществляется проникновение от внешнего к внутреннему, от явления к сущности. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что сущность и явление диалектически взаимосвязанные характеристики предмета. Сущность выражает внутреннюю связь различных сторон предмета или процесса, раскрывает единство в многообразии свойств предмета.

Явление – это внешние свойства и признаки предмета, постигаемые в чувственном познании –ощущении, восприятии, представлении. В явлении обнаруживаются законы, составляющие сущность предмета.

В истории философии существуют различные точки зрения на сущность и явление. Например, Кант рассматривал сущность как непознаваемую «вещь в себе», а явление – как нечто субъективное, присущее созна-

нию человека. Тем самым он, как полагают современные философы, отрывал одно от другого.

Таким образом, познание проходит ряд ступеней, которые отличаются друг от друга по степени отражения объективного мира, по формам и методам познания: от эмпирического познания к теоретическому. И этим вопросам ниже посвящена специальная глава данной книги. Но здесь обозначим общие положения.

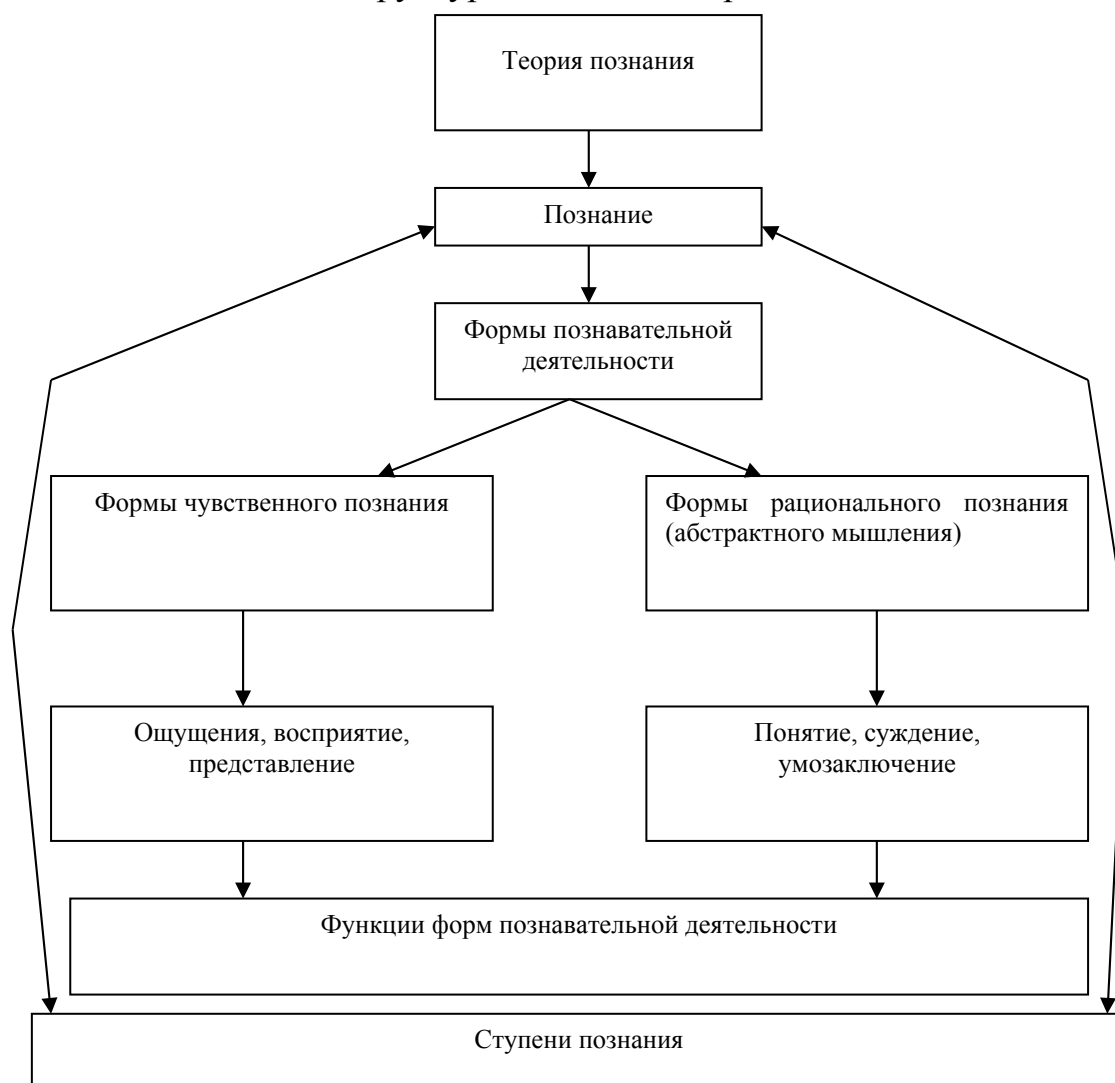
Специфическими методами **эмпирического познания** являются наблюдение, фиксация, описание. На этой ступени познавательного процесса происходит сбор фактов, фиксирующих внешние проявления, внешние свойства предметов.

**Теоретическое познание** – это углубление человеческой мысли в сущность явлений действительности. При этом научное (теоретическое) познание пользуется такими методами, как моделирование, создание гипотез, теорий и т.д. Кроме того, в процессе познания человек использует различные логические приемы (некоторые авторы называют их приемами умственных действий, другие – мыслительными операциями или операциями мышления): анализ, синтез, дедукцию, индукцию, абдукцию, позволяющие теоретически воссоздавать изучаемый предмет.

Системно-структурную сущность гносеологии можно представить схематически (см. схему № 3).



## Системно-структурная модель теории познания



Возвращаемся к теории **познания**. В теории познания известны две принципиально различные линии в решении основных проблем философии – материалистическая и идеалистическая. Их различие обусловлено подходом к основному вопросу философии – что первично, **материя** или **дух**, мышление или бытие. Отсюда – что первично: **знание** о предмете или предметный мир. Отметим здесь, что материя – это объективная реальность. Способ существования материи – **движение** в различных формах.

И субъективный, и объективный идеализм полагают, что наше знание является первичным, предметный мир – вторичным, производным от знания (Платон, Гегель и др.). А некоторые философы-идеалисты вообще отрицали возможность познания сущности предмета, мира таким, каким он существует сам по себе, стояли на позициях **агностицизма** (Юм, Кант и др.). Материалистическая линия утверждала, что бытие, предмет первич-

ны, а знание (дух) есть отражение бытия (Демокрит, Бэкон, Дж. Локк, французские материалисты 18 века и др.).

Существуют различия во взглядах и на то, какие моменты в познавательном процессе являются основополагающими. Так, в теории познания существуют такие направления, как **эмпиризм, рационализм, иррационализм, диалектический материализм**.

Эмпиризм берет за основу чувственную или эмпирическую форму знания, рационализм преувеличивает роль абстрактного мышления, **теоретического знания**, иррационализм противопоставляет разуму, интеллекту интуицию, как средство постижения предмета в его целостности. Диалектический материализм раскрывает сложный диалектический характер познания как отражения в сознании существующих вне нас предметов и явлений и проводит точку зрения единства диалектики и теории **познания**, тесной связи познания и практической деятельности. Он утверждает, что практика – основа, движущая сила познания и критерий истины в отличие от домарксистского материализма, не признававшего решающей роли практической деятельности в развитии знания и рассматривавшего познание как пассивное, зеркальное отражение действительности (**созерцательность**), не признававшего противоречивости познания.

Выше отмечалось, что гносеология – это теория познания, поэтому теперь остановимся на понятии «теория».

Теория (греч. *theoria* – наблюдение, рассмотрение, исследование) – форма обобщенного отражения действительности в мышлении. Термин «теория» употребляется в двух основных значениях. В широком значении – это наука, знание вообще, в отличие от практической деятельности людей. В более узком значении теория – это знание, имеющее строго определенную форму.

Познавая тот или иной объект, человек начинает с внешнего его описания, фиксирует отдельные его свойства. Затем, углубляясь в объект, раскрывая законы, которым он подчиняется, человек объясняет его свойства, связывает знания об отдельных сторонах предмета в единую, целостную систему, обладающую определенной внутренней логической структурой. Полученное при этом глубокое разностороннее конкретное знание о предмете трактуется как Теория. Всякая наука состоит из теорий (например, в современной физике – квантовая теория, теория относительности, теория элементарных частиц и др.)

Объектом теории могут быть не только предметы и явления действительности, но и сама теория. В этом случае теория о теории называется **метатеорией**. Ни одна теория не дает окончательного абсолютно завершеного знания о предмете. Развивающееся познание обнаруживает новые факты, положения, закономерности.

### 2.3. ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ И ЛОГИЧЕСКИЕ ФОРМЫ МЫШЛЕНИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Формальная логика есть наука о формах, т.е. структурах мысли и законах мышления. Она нужна всюду, где возникает потребность привести в определенный порядок разрозненные, эмпирические понятия, систематизировать их и определять их точный смысл. Но особо важное значение она имеет для научной деятельности, в которой исследователь имеет дело с переработкой понятий, с систематизацией знаний, для осуществления которых особую роль приобретает знание логических правил. Соблюдение законов формальной логики в процессе получения выводного знания считается необходимым условием движения истины. А так как выводное знание имеет место во всех сферах мыслительной деятельности, то знание этих законов полезно в практике мышления любого человека, независимо от характера его профессии.

Следует заметить, что одного знания логических форм, правил недостаточно для успешной деятельности в той или иной области науки, потому что, во-первых, успехи в любой науке гораздо в большей степени зависят от глубины и широты познания того содержания, которое логикой оставляется вне поля зрения; во-вторых, успехи науки, особенно в наиболее сложных, обобщающих теориях, зависят от овладения учеными методологией материалистической диалектики и диалектической логикой. Но тем не менее, подлинно диалектическое мышление предполагает подчинение формальнологическим законам.

Выше уже отмечалось, что к основным логическим формам мышления относятся **понятия, суждения и умозаключения**. В формальной логике в первую очередь рассматриваются понятия, так как они лежат в основе всякого рассуждения. Отношения между понятиями образуют суждения, а определенные отношения между суждениями – умозаключения.

Умозаключения образуются из суждений в соответствии с основными формально-логическими законами, поэтому изложение этих законов в учебниках формальной логики предшествует рассмотрению умозаключений.

Начнем с рассмотрения сущности понятия. О сущности понятия говорилось немного в параграфе о гносеологии, здесь остановимся на нем более подробно.

В логической литературе отмечается, что в понятиях явления действительности отражаются в абстрактной, обобщенной форме. Именно в том, что понятие является мысленной абстракцией определенных сторон, черт предметов объективного мира, заключается его природа. Природа понятия отлична от природы чувственных форм отражения предметов внешнего мира в сознании человека, т.е. от ощущения, восприятия и представ-

ления. В чувственных формах познания воспроизводятся наглядные образы объектов в их индивидуальности, понятие же является формой мышления, отражающей предметы в их общих существенных признаках. Мы оперируем понятиями «храбрость», «растение», «дружба», «закон науки», но у нас нет наглядных конкретных образов соответствующих объектов познания. Оперирование понятиями есть необходимое условие существования науки.

В практике мышления важно учитывать отличие отношения рода и вида в понятиях от отношения части и целого. Целое состоит из своих частей, а род в логическом смысле состоит из видов как своих частей лишь тогда, когда род и вид рассматриваются со стороны их объектов. Взятые со стороны содержания, они находятся в обратном отношении, т.е. род является частью вида. Это очень важно осознать, особенно при определении понятий, в котором по правилам логики должно быть прежде всего обозначено родовое понятие и существенные признаки дефинируемого понятия.

Видами являются понятия «русский», «украинец», «белорус» и т.д. по отношению к понятию «славянин», которое для них является родом. Одно и то же понятие может быть родом по отношению к другому и видом – по отношению к третьему. Так, понятие «славянин» может быть видом по отношению к понятию «человек».

Имеются понятия, которые являются только родами по отношению к другим понятиям, а видами не могут быть. Такие понятия называются категориями. У них наибольший объем и наименьшее содержание. Примеры категорий: «вещь», «свойство», «время», «пространство», «движение», «материя», «живой организм», «элементарная частица», «атом», «обучение», «воспитание», «образование» и т.д.

Выделяются различные виды понятий и их немало, поэтому тем, которые хотят глубже разобраться в них, мы можем порекомендовать обратиться к учебнику логики.

Отдельными, изолированными понятиями не мыслят. Наиболее простой, элементарной логической формой мыслительного процесса является **суждение**, оно определяется в логике как форма мышления, в которой отражаются отношения между предметами и их признаками посредством утверждения или отрицания.

Суждение как форма логического мышления закрепляется и передается в языке с помощью предложения. У самых различных суждений имеется общая структура. Первый элемент суждения называется **субъектом** суждения (S), второй логический его элемент – **предикат** суждения (P), третий – **связка**. Связка выражает отношение между субъектом и предикатом. Общая формула суждения выглядит так: S-P, где тире обозначает связку «есть».

По вопросу о квалификациях суждений, об отношениях между суждениями заинтересованный читатель может найти подробную информацию в учебниках логики.

Суждения находятся в определенном отношении друг к другу, зависят друг от друга. Эта зависимость является логическим основанием для выведения нового суждения из данных суждений. Выведение суждения из других суждений называется **умозаключением**. Суждения, из которых выводится новое суждение, называются **посылками**, а выводимое суждение – **заключением**. Но следует иметь в виду, что не в каждой совокупности суждений одно будет относиться к остальным как заключение к посылкам, т.е. вытекать из них.

К примеру рассмотрим две тройки суждений:

а) 1. $a=b$	б) 1. Стекло прозрачно
2. $b=c$	2. Алмаз не стекло
3. $a=c$	3. Алмаз не прозрачен

В первой тройке третье суждение (под чертой) является заключением, а во второй – третье суждение не является заключением из первых двух. Для того чтобы отличить заключение от мнимого, неправильного, необходимо знать, что умозаключение только тогда будет правильным, когда в нем соблюдаются основные формально-логические законы – закон тождества, закон противоречия и закон исключенного третьего. Это значит, что в заключении не может быть терминов, частей материи, отличных от тех, которые содержатся в посылках. Кроме этого, заключение не должно быть суждением, противоречащим какой-либо из посылок.

Следовательно, правильное умозаключение есть построение такого суждения из материи других суждений, замена которого противоречащим ему суждением приводит к противоречию с посылками.

Заключение будет необходимо истинным только тогда, когда правильность выведения заключения из посылок сочетается с истинностью самих посылок. Но не всегда из истинности заключения следует истинность посылок.

Все умозаключения можно квалифицировать как индуктивные и дедуктивные. Об индукции и дедукции как методах познания будет речь идти ниже в параграфе о методах научного исследования, поэтому мы здесь ограничиваемся лишь их упоминанием. Здесь обозначим, что дедукция – это умозаключение из общего положения и считается кратчайшим путем к познанию. Она проста в том смысле, что состоит из трех суждений, называемых силлогизмом: 1) общего положения, именуемого большой посылкой; 2) связанного с ним суждения, ведущего к его применению, под названием малой посылки; 3) заключения.

Например: «Ни один нечестный человек не будет избран в совет директоров. Петров – нечестен. Следовательно, он не будет избран в совет директоров». Сформулированный в таком виде силлогизм – это категорический силлогизм.

Правила, относящиеся к пользованию силлогизмами, довольно сложны, поэтому рекомендуем обратиться к учебнику логики.

Какие бы ошибки с точки зрения логики ни допускали авторы научных работ, всегда можно доказать, что любая ошибка такого рода сводится в конечном счете к нарушению требований того или иного формально-логического закона.

Любая наука стремится к раскрытию закономерных связей в описываемом ею содержании. Существует бесчисленное множество законов логики, отражающих различные виды связи между суждениями и понятиями. К числу логических законов относятся, например, и те необходимые условия, которым должны удовлетворять различные логические операции. Эти условия формулируются часто в виде правил. Таковы, например, правила определения, правила классификации, правила аргументации и т.п.

Среди бесчисленного множества логических законов принято особо выделять четыре: **закон тождества, закон противоречия, закон исключенного третьего и закон достаточного основания**. Выделение этих законов в качестве основных определяется тем, что в них формулируются наиболее общие и необходимые условия не только логической правильности каждой конкретной связи между суждениями и понятиями, но и самой возможности мышления как познавательной деятельности. Они выражают необходимые условия построения мыслей и тем самым содействуют правильному ходу познающего действительность мышления, поскольку сами являются результатом отражения тех наиболее часто встречающихся свойств и отражений предметов и явлений действительности, с которыми мы сталкиваемся в «миллиарды раз повторенной практике». Эти законы указывают на то, что результаты познания должны находить свое выражение в мыслях определенным, непротиворечивым, последовательным и доказательным образом. Они возникли в результате постоянного взаимодействия между человеком и материальным миром, сформировались на основе трудовой, практической деятельности, которая, в свою очередь, основывается на правильном отражении связей и отношений реально существующих вещей. Их не следует ни отождествлять с законами самой действительности, ни рассматривать в полном отрыве от нее.

**Закон тождества** формулируется в некоторых источниках так: объем и содержание мысли о каком-либо предмете должны быть строго определены и оставаться постоянными в процессе рассуждения о нем. Он выражается формулой  $A=A$  или  $A$  суть  $A$  и требует, чтобы в ходе сообщения все понятия и суждения носили однозначный характер, исключая двусмысленности.

Хорошо известно, что внешне одинаковые словесные формы могут иметь разное содержание (ключ (от квартиры) – ключ (родник); мир (заключить мир после войны) – мир (окружающий мир) и т.д.), и, наоборот, одна и та же мысль может быть выражена по-разному. Первое явление называется в лексикологии омонимией, второе – синонимией.

Отождествление различных понятий (омонимов) представляет собой одну из наиболее распространенных логических ошибок в научном тексте – подмену предмета научной проблемы и научного описания.

**Закон противоречия** (его часто называют законом непротиворечия) выражает требование непротиворечивости мышления. Он формулируется следующим образом: в процессе рассуждения о каком-либо предмете нельзя одновременно утверждать и отрицать что-либо в одном и том же отношении, в противном случае оба суждения не могут быть вместе истинными.

**Этот** закон принято выражать в виде формулы  $A \wedge \bar{A}$ , т.е. неверно, что  $A$  и не  $A$  одновременно истинны.

Действие закона противоречия можно проиллюстрировать на следующем примере. Два суждения «Студент Иванов увлекается астрономией» и «Студент Иванов не увлекается астрономией» не могут быть оба одновременно истинными.

Сознательное использование этого закона помогает обнаружить и устранить противоречия в объяснениях фактов и явлений, в сообщении научной информации.

Однако закон противоречия не распространяется на утверждения и отрицания, если предмет рассматривается 1) в разное время и 2) в разном отношении. К примеру, два суждения «дождь благоприятен для сельского хозяйства» и «дождь не благоприятен для сельского хозяйства», высказываемые одним и тем же человеком, но в разное время, могут быть истинными. В первом случае имеется в виду дождь весной перед всходом растений, во втором случае - дождь осенью перед уборкой урожая.

Требование непротиворечивости, предъявляемое к научным теориям, является одним из важнейших.

**Закон исключенного третьего** утверждает, что из двух противоречащих друг другу суждений одно ложно, а другое истинно. Он выражается формулой: « $A$  есть либо  $B$ , либо не  $B$ ». Например, если суждение «Наша фирма является конкурентноспособной» - истинно, то суждение «Наша фирма не является конкурентноспособной» – ложно. Истина лежит в пределах этих двух суждений, а не какого-то третьего.

Следует отметить, что этот закон имеет силу лишь для определенного вида противоположности, а именно для отношения так называемой контрадикторной противоположности, к примеру, в случае с выше приведенным примером. А для отношения диаметральной противоположности или так называемой контрарной закон исключенного третьего силы не

имеет. К примеру, из двух суждений «Все планеты имеют спутников» и «Ни одна планета не имеет спутников» ни одно не истинно, оба суждения ложны. Между ними укладывается третье суждение «Некоторые планеты не имеют спутников». Любая пара суждений, подчиняющаяся действию закона исключенного третьего, подчиняется также и закону противоречия, но не обязательно имеет место обратное.

**Закон достаточного основания** гласит: в процессе рассуждения достоверными следует считать лишь те суждения, относительно истинности которых могут быть приведены достаточные основания.

Рассуждение, в котором истинность некоторого положения не просто утверждается, но указываются основания, в силу которых мы не можем не признать его истинным, принято считать доказательным. При этом под достаточными основаниями истинности некоторого суждения понимается совокупность обязательно истинных других суждений, из которых первое следует с логической необходимостью. В состав этих истинных других суждений могут входить аксиомы, определения, суждения непосредственного восприятия, истинность которых уже установлена опытным путем, суждения, истинность которых доказана с помощью других истинных суждений.

Большинство истин науки, традиционно считающейся высшей формой познания действительности, получено с помощью доказательств, путем обоснования через другие достоверные положения.

Закон достаточного основания требует, чтобы истина не просто утверждалась, но всегда могла быть доказана.

Главное в научном исследовании – умение доказать свои суждения и опровергать (если потребуется) доводы оппонентов. В этом помогают логические правила аргументации.

**Аргументирование** - это сугубо логический процесс, суть которого в том, что в нем обосновывается истинность того, что мы хотим доказать, т.е. тезиса доказательства.

Аргументация достигает цели, когда соблюдаются правила доказательства. Они в следующем:

- 1) тезис доказательства нужно сформулировать ясно и четко, не допуская двусмысленности (например, тезис «Законы надо выполнять» – двусмыслен, ибо неясно, о каких законах идет речь: о законах природы, о законах общественной жизни, о законах юридических и т.д.);
- 2) в ходе доказательства тезис должен оставаться неизменным, т.е. должно доказываться одно и то же положение.

Укажем на ошибки в построении тезиса доказательства:

- 1) потеря тезиса (забывая о нем, переходим к иному);



- 2) полная подмена тезиса (выдвинув определенное положение, доказывается нечто другое, близкое или сходное по значению, происходит подмена основной мысли);
- 3) частичная подмена тезиса (когда в ходе доказательства делается попытка видоизменить собственный тезис, сужая или смягчая свое первоначальное, слишком общее, преувеличенное или излишне резкое утверждение).

(Более подробно об этих и других правилах см. Ф.А. Кузин. Диссертация. – М., 2000).

#### Рекомендуемая литература

Гладков В.А. Закон отрицания отрицания и его методологические функции. – М., 1982.

Гносеология в системе философского мировоззрения. – М., 1983.

Давыдов Г.А. Закон отрицания отрицания (Материалистическая диалектика как общая теория развития). – М., 1982.

Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.

Зверева Н.М., Касьян А.А. Методологическое знание в содержании образования // Педагогика, 1993, № 1.

Ильенков Э.В. Диалектическая логика. – М., 1984.

Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск, 1996.

Краткий словарь по философии. Изд. 2-е / Под ред. И.В. Блауберга и др. – М., 1970.

Кузин Ф.А. Диссертация: Методика написания. – М., 2000.

Кульневич С.В. Методологический поиск как основа педагогических «Ноу-Хау» // Приобщение к педагогической профессии. – Воронеж, 1992.

Куренкова Р.А. Интеграция образования и методологическая культура учителя // Интеграция образования, 1997, № 1-2.

Логика научного исследования. – М., 1965.

Методология, теория и практика воспитательных систем. – М., 1996.

Попков В.А., Коржуев А.В. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы. – М., 2000.

Ронзин В.М. Философия и методология: традиция и современность // Вопросы философии, 1996, № 11.

Рузавин Г.И. Логика и методология научного исследования. – М., 1986.

Рузавин Г.И. Методология научного исследования. – М., 1999.

- Седов Е.А. Снова диалектика: истина и мифы // Педагогика, 1993, № 3.
- Формальная логика / Под ред. И.Н. Бродского, И.Я. Чупахина. – Л., 1977.
- Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя. – Москва – Курск, 1997.
- Швырев В.С. Научное познание как деятельность. – М., 1984.
- Швырев В.С. Об отношении теоретического и эмпирического в научном познании. – М., 1978.
- Штофф В.А. Введение в методологию научного познания. – Л., 1972.
- Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. – М., 1964.

## ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К НАУЧНОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ И ОБРАЗОВАНИЮ

В предыдущих главах подчеркивалось, что наука в целом обогащается новыми методологическими подходами, принципами, понятиями. Мы и рассмотрим в этой главе методологические подходы, которые стали в последние годы предметом теоретического осмысления и отечественных, и зарубежных ученых.

Можно выделить следующие подходы: системно-структурный, синергетический, антропологический, аксиологический, герменевтический, феноменологический, гуманистический, культурологический, эзотерический и др.

Некоторые авторы называют эти подходы «метапринципами» (греч. meta - после, за (за пределами чего-то)).

Каждому из этих подходов можно посвятить отдельную книгу. В рамках данного учебного пособия ограничимся параграфами.

### 3.1. СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД

В современных условиях наука и практика все чаще используют системный подход, основы которого заложены трудами многих ученых. Он основывается на исследованиях по общей теории систем, проведенных еще в 20-х годах XX века А.И. Бергом, Л. Берталанфи, Н. Винером, К. Боулдингом и др. Эти исследования послужили научной основой для работ в области биологических, социально-политических, психолого-педагогических и других наук. Кроме того благодаря им термин «системный подход», который является в настоящее время очень распространенным, вошел в научный обиход.

У некоторых ученых возникает вопрос: не подменяет ли системный подход диалектику, ведь и то, и другое совпадают по их статусу и решаемыми задачами.

По мнению И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Б.Г. Юдина, по отношению к научному познанию и диалектика, и системный подход играют методологическую роль, но они располагаются на разных уровнях методологического знания. Диалектика, как отмечалось выше, является общеметодологической основой всех наук и социальной практики, а системный подход, как отмечают ученые, выступает в качестве значительно более узкого методологического средства, используемого при решении ряда конкретных комплексных задач в сфере науки, техники и управления. Как бы ни расширялся круг задач, решаемых системным подходом и общей теорией систем, они не могут выйти за пределы относительно специализирован-

ных способов и средств получения знаний об определенных (сложноорганизованных) объектах действительности. Кроме того, законы диалектики существуют и функционируют объективно, а системный подход, как и любой другой подход (а их много), функционирует по воле исследователя в конкретной научной проблеме, более того, законы диалектики функционируют и в разных подходах, в том числе системном.

В первой главе отмечалось, что науке в целом свойственна дифференциация, связанная с появлением все новых научных дисциплин, то есть дифференциация по «горизонтали». Существует в науке и дифференциация по «вертикали», ведущая к существенным структурным и содержательным изменениям в научном знании и сопровождающаяся одновременно интеграцией научных дисциплин. Именно системный подход является одним из важных механизмов, обеспечивающих интеграцию научных знаний.

Понятие «система» имеет ряд определений:

- совокупность (комплекс) элементов, вступающих во взаимодействие (Л. Берталанфи);
- совокупность элементов, между которыми имеются отношения объектов и их свойств (А. Холл и др.);
- совокупность материальных или идеальных объектов, взаимосвязь и взаимодействие которых приводит к возникновению новых интегративных свойств системы, которые отсутствуют у составляющих ее объектов (В.Г. Афанасьев).

Здесь заметим сразу, что, по мнению некоторых ученых (В.П. Симонов), назвать системой любое сочетание элементов не верно, например, систематический каталог, словари, справочники, глоссарии и т.д.

Структурой системы называют связь и взаимодействие между ее элементами, благодаря которым возникают новые интегративные свойства системы, отсутствующие у ее элементов. Чтобы подчеркнуть отличие вновь возникающих свойств от свойств, присущих ее элементам, западные ученые называют их **эмерджентными** свойствами.

Каждая система в реальном мире взаимодействует с окружающей средой – телами, явлениями, событиями, которые определенным образом влияют на протекающие в ней процессы.

Системой и структурой обладают и отдельные концепции, и теории в любой науке. В качестве структурных элементов теории выступают понятия, законы, обобщения, гипотезы, факты.

Структурой теории является логическое отношение, которое существует между ее понятиями и суждениями, их логическая взаимосвязь.

Природу, структуру и свойства систем можно увидеть в таблице №1.

Таблица 1

<p><b>1. Природа и сущность систем</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-естественные</li> <li>-закрытые</li> <li>-абстрактные (например, понятия)</li> <li>-статические (неизменность свойств во времени)</li> <li>-без ведущего органа</li> <li>-суммативные (упорядоченность, последовательность чего-либо)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-искусственные</li> <li>-открытые</li> <li>-конкретные (хотя бы два их элемента – объекты)</li> <li>-динамические (изменение свойств во времени)</li> <li>-централизованные</li> <li>-деятельностные (взаимодействие как минимум двух компонентов)</li> </ul>
<p><b>2. Назначение систем</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-цель и целесообразный характер (к чему стремится)</li> <li>-решаемые задачи (что преодолевает, устраняет)</li> <li>-функции (для чего предназначена)</li> <li>-функционирование, развитие и саморазвитие (как должна действовать и изменяться)</li> </ul>	
<p><b>3. Структура (организация) систем</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-объекты (субъекты)</li> <li>-части или компоненты</li> <li>-атрибуты (свойства составляющих ее объектов)</li> <li>-отношения или взаимодействия (объединяют систему в целое)</li> <li>-наличие двух и более видов связи (прямая и обратная связь)</li> <li>-наличие уровней иерархии и иерархия уровней</li> </ul>	
<p><b>4. Свойства (качества, основные характеристики) систем</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-целостность (суммативность плюс взаимообусловленность)</li> <li>-совместимость или несовместимость с другими системами</li> <li>-стабильность (устойчивость обратной связи)</li> <li>-адаптация (приспособление к окружающей среде, реакция на окружающую среду и ее воздействие)</li> <li>-обучение, способность к совершенствованию</li> <li>-эволюция (изменчивость во времени)</li> </ul>	

Современное естествознание различает простые и сложные системы. К примеру, теория относительности, изучающая универсальные физические закономерности, свойственные всей Вселенной, и квантовая механика, изучающая законы микромира – и та и другая, нелегкие для понимания неспециалисту, считаются простыми системами. Простыми в том смысле, что в них входит небольшое число переменных, и поэтому взаимоотношения между ними поддаются математической обработке и выведению универсальных законов.

Сложные же системы состоят из большого числа переменных и, стало быть, большого количества связей между ними. Чем больше это количество связей, тем труднее поддается предмет исследования достижению конечного результата – выведению закономерностей функционирования данного объекта.

Трудности изучения сложных систем связаны и с тем, что, чем сложнее система, тем больше у нее эмерджентных свойств, т.е., как отмечалось выше, свойств, которых нет у ее частей и которые являются следствием эффекта целостности системы.

Такие сложные системы изучаются, например, метеорологией – наукой о климатических процессах.

Разделение систем на простые и сложные считается фундаментальным в естествознании. Среди всех сложных систем наибольший интерес представляют системы с так называемой «обратной связью». Это еще одно важное понятие современного естествознания.

Следует здесь подчеркнуть, что образовательный процесс, педагогические системы относятся к сложным системам с обратной связью. Это один из аргументов, свидетельствующих о необходимости интеграции методологии наук – естественнонаучных и гуманитарных, что до недавнего времени считалось невозможным. Наличие механизма обратной связи позволяет заключить, что система преследует какие-то цели, т.е. что ее поведение целесообразно. Механизм обратной связи призван сделать систему более устойчивой, надежной и эффективной.

В любом нашем движении с определенной целью участвуют механизмы обратной связи. Мы не замечаем их действия, потому что они включаются автоматически. Но иногда мы пользуемся ими сознательно.

Наука, которая первой начала исследование сложных систем с обратной связью и основателем которой считается американский математик Н. Винер (1894-1964), получила название «кибернетика».

Кибернетика (от греч. *kybernētikē* – искусство управления) – это наука об управлении сложными системами с обратной связью.

Сформулируем здесь вопрос на размышление читателя: что объединяет кибернетику и образование? Кибернетику и процессы обучения и воспитания?

В широком смысле понятие обратной связи означает, что часть выходной энергии аппарата или машины возвращается на вход.... Положительная обратная связь прибавляется к входным сигналам, она не корректирует их. В узком смысле обратная связь означает, что поведение объекта управляется величиной ошибки в положении объекта по отношению к некоторой специфической цели (Н. Винер. Кибернетика. – М., 1968. – с. 288). Механизм обратной связи делает систему, по мнению ученых, принципиально иной, повышая степень ее внутренней организованности и давая возможность говорить о **самоорганизации** в данной системе.

Оригинальность кибернетики заключается в том, что она изучает не вещественный (субстратный) состав систем и не их структуру (строение), а результат работы данного класса систем. Системы изучаются в кибернетике по их реакциям на внешние воздействия, другими словами, по тем функциям, которые они выполняют. Наряду с субстратным и структурным подходом, кибернетика ввела в научный обиход функциональный подход как еще один вариант системного подхода в широком смысле слова.

Известно, что современный век – это век связи и управления. В исследовании способов связи и модели управления кибернетика использует еще одно давно известное понятие, но впервые получившее фундаментальный статус в естествознании – понятие «**информация**» (от лат. informatio – ознакомление, разъяснение) как мера организованности системы в противоположность понятию «**энтропия**» как мера неорганизованности.

Понятие «информация» имеет такое большое значение, что оно вошло в название нового научного направления – информатики (название произошло из соединения слов информация и математика).

Между информацией, как мерой организованности, и энтропией, как мерой неорганизованности, существует обратно пропорциональная зависимость. С повышением энтропии уменьшается информация (поскольку все усредняется) и наоборот, понижение энтропии увеличивает информацию. Связь информации с энтропией свидетельствует и о связи с энергией.

Чтобы все это лучше понять, обратимся к понятию «энергия» (от греч. energeia – деятельность), которая характеризует общую меру различных видов движения и взаимодействия в формах: механической, тепловой, электромагнитной, химической, гравитационной, ядерной. В связи с этим вспомним, что способом существования материи является движение. Точность сигнала, передающего информацию, не зависит от количества энергии, используемой для передачи сигнала. Тем не менее энергия и информация связаны между собой.

Информация растет с повышением разнообразия системы. Одним из основных законов кибернетики является закон «**необходимого разнообразия**», в соответствии с которым эффективное управление какой-либо системой возможно только в том случае, когда разнообразие управляющей системы больше разнообразия управляемой системы. Учитывая эту связь между разнообразием и управлением, можно сказать, что, чем больше мы имеем информации о системе, которой собираемся управлять, тем эффективнее будет этот процесс.

Общее значение кибернетики обозначается в следующих аспектах:

1. **Философское значение**, поскольку кибернетика дает новое представление о мире, основанное на роли связи, управления, информации, организованности, обратной связи, целесообразности, вероятности.

2. **Социальное значение**, поскольку кибернетика дает новое представление об обществе, как организованном целом.

3. **Общенаучное значение** в трех смыслах:

во-первых, поскольку кибернетика дает общенаучные понятия, которые оказываются важными в других областях науки – понятия управления, сложно-динамические системы и т.п.;

во-вторых, поскольку дает науке новые методы исследования: вероятностные, стохастические, моделирования на ЭВМ и т.д.;

в-третьих, поскольку на основе функционального подхода «сигнал – отклик» кибернетика формулирует гипотезы о внутреннем составе и строении систем, которые затем могут быть проверены в процессе содержательного исследования. Например, в кибернетике выработано правило, в соответствии с которым для того, чтобы найти ошибку в работе системы, необходима проверка работы трех одинаковых систем. По работе двух находят ошибку в третьей. Считается, что возможно так действует и мозг.

4. **Методологическое значение**, поскольку изучение функционирования более простых технических систем используется для выдвижения гипотез о механизме работы качественно более сложных систем (живых организмов, мышления человека) с целью познания происходящих в них процессов – воспроизводства жизни, обучения и т.п.

5. **Техническое значение**, поскольку на основе кибернетических принципов созданы ЭВМ, роботы, персональные компьютеры, что породило тенденцию кибернетизации и информатизации не только научного познания, но и всех сфер жизни.

Некоторые ученые считают необходимым различать суммативную систему и деятельностную (В.П. Симонов). Под суммативной системой понимается упорядоченное расположение чего-либо в определенной последовательности. В таких системах при дополнении или изъятии отдельных элементов ни сама система в целом, ни ее компоненты не претерпевают серьезных изменений, например, систематический книжный каталог, словари, справочники и т.д.

Под деятельностной системой понимается такая система, сущность которой характеризуется в третьем определении, данном выше, т.е. совокупность объектов, взаимодействие которых способствует появлению новых интегральных качеств, не свойственных отдельным компонентам, образующим систему.

В литературе по проблеме систем выделяются и другие виды систем: материальные и идеальные (концептуальные) системы, естественные и искусственные, детерминистические и стохастические (случайные, вероятностные), телеологические (целенаправленные) и ненаправленные, открытые и закрытые системы.



Система считается открытой, если она обменивается с окружающей средой веществом, энергией или информацией, и наоборот, закрытой, если в нее не поступает и из нее не выделяется энергия в любой форме: в форме информации, тепла, физических материалов и т.д., и, следовательно, компоненты ее не меняются.

Все естественные системы считаются закрытыми. Они подчиняются только естественным, природным объективным законам, а искусственные – открытыми, т.е. в них действуют и субъективные законы, принципы, правила, установленные самим человеком.

Все социальные системы, в том числе и образовательный процесс как система, являются искусственными, открытыми. Научной основой управления этими процессами являются реальные и конкретные цели, определяемые человеком, обществом, а также в достаточной степени достоверные принципы и методы управления ими.

Если говорить о научно-исследовательском и образовательном процессах, то можно характеризовать их как сложные, динамические, деятельностные, искусственные и открытые системы. В них множество взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных и функциональных компонентов, представляющих собой в свою очередь сложные подсистемы.

Многие естественные системы, особенно живые, обладают свойством, которое называется адаптацией. Это означает, что они способны реагировать на окружающие их среды таким образом, чтобы получить в результате благоприятные последствия для своей деятельности. Системы подобного типа имеют, как полагают некоторые ученые, как бы заранее запланированное «конечное состояние», и их поведение таково, что они достигают подобное состояние, несмотря на неблагоприятные условия окружающей среды. Такое «конечное состояние» является примером простейшего выживания. Эволюционная теория основана в значительной степени на понятии адаптации систем к окружающей среде. Образовательный процесс как деятельность педагогическая система также обладает, как отмечают ученые (В.П. Симонов), средствами адаптации, что позволяет ему «выживать» (в недемократическом обществе в основном за счет чрезмерного конформизма).

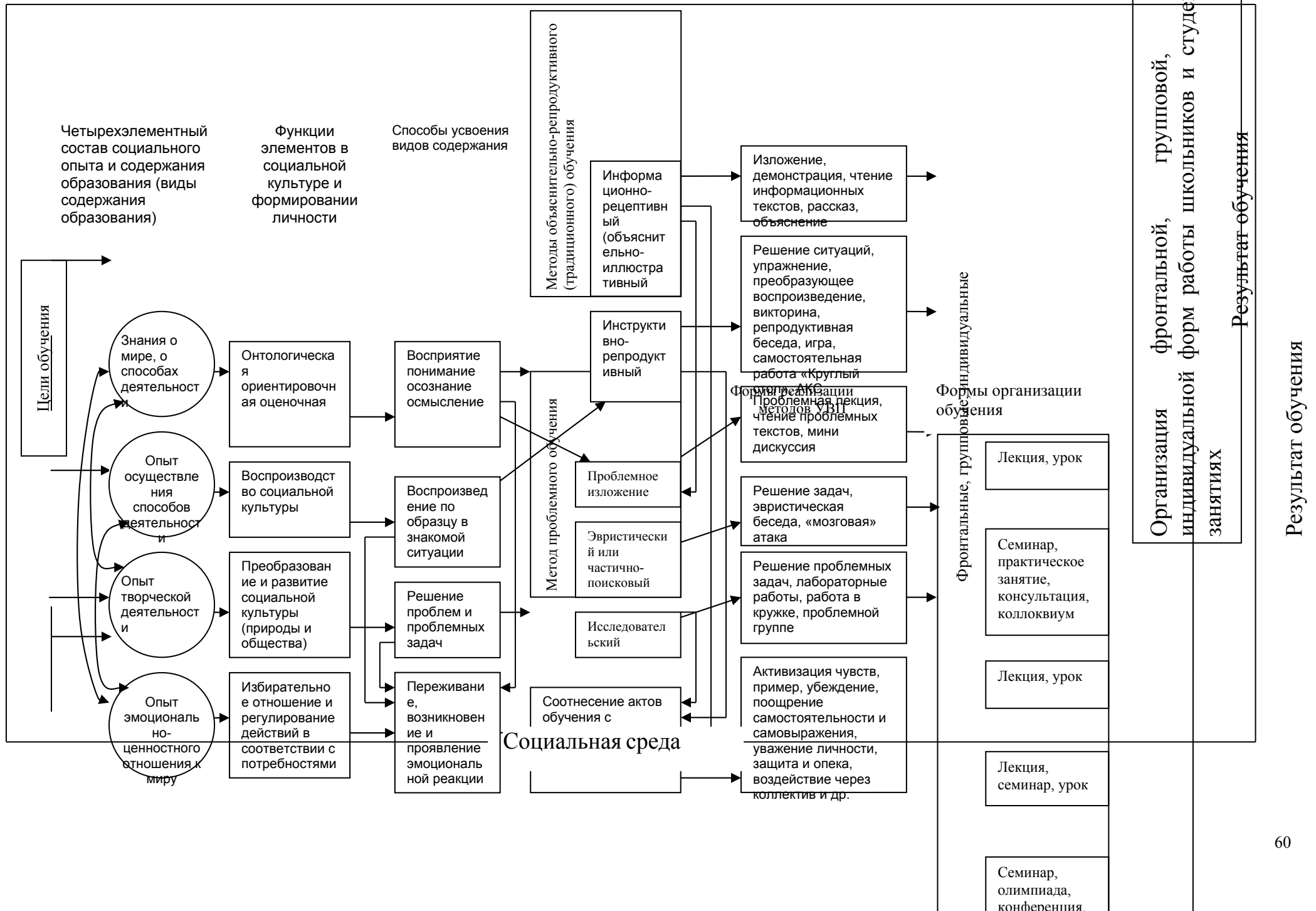
Всякие системы могут быть совместимыми друг с другом в одном отношении и несовместимыми в другом. Это зависит от цели, для которой создается система, а также от окружающих факторов. Приспособление системы к окружающей среде, в результате которого обеспечивается ее наилучшее (эффективное) функционирование в заданных пространственно-временных характеристиках означает оптимизацию. Взаимно-однозначное соответствие между объектами системы, при котором сохраняются отношения между ними, называется изоморфностью. И при анализе, и оценке педагогических систем следует иметь в виду, что речь идет о понятии си-

стемы как определенной целостности, т.е. с ее внутренними отношениями в данной окружающей среде.

Как отмечалось выше, каждый из элементов образовательной системы, как любой другой, может быть детализирован и рассмотрен как сложная многогранная подсистема.

В качестве примера приведем модель (схему) системы учебно-воспитательного процесса по И.Я. Лернеру.

Система учебно-воспитательного процесса по И. Я. Лернеру.



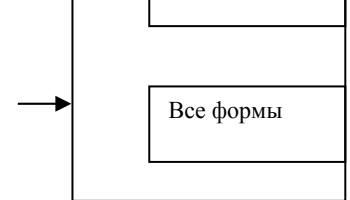


Схема показывает наличие в педагогическом процессе множества подсистем, объединенных между собой разными типами связей. Система педагогического процесса (или образовательного процесса) не сводима ни к одной из своих подсистем, какими бы многогранными и самостоятельными они ни были. В ней воедино слиты невидимые на схеме процессы формирования, обучения, воспитания, развития вместе со всеми условиями, сотрудничество обучающихся и обучаемых, воспитателей и воспитуемых.

По правомерному замечанию И.П. Подласого, педагогическая теория сделала прогрессивный шаг, научившись представлять педагогический процесс как динамичную систему. Помимо четкого выделения составных компонентов такое представление позволяет анализировать многочисленные связи и отношения между компонентами, а это очень важно в практике управления педагогическим процессом. Важными компонентами педагогической системы, несводимыми к выделенным на схеме, являются педагог с его сложными личностными и профессиональными качествами, фиксируемыми в профессиограмме учителя, преподавателя, обучаемые со своими сложными возрастными и индивидуальными особенностями, которые тоже образуют сложную подсистему, технология, процесс усвоения, предполагающий последовательные звенья: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение – тоже сложные образования, система контроля знаний, умений, навыков, система диагностики и т.д.

Системообразующими компонентами педагогического процесса являются **целевой, содержательный, процессуальный** (он же деятельностный), **результативный**.

Помимо всего этого в качестве систем, в которых протекает педагогический процесс, выступает система народного образования, взятая в целом, школа, класс, вуз, учебное занятие и другие. Каждая из этих систем функционирует в определенных внешних условиях: природно-географических, общественных, производственных, культурных. Есть и специфические для каждой системы условия (или система условий), например, материально-технические, санитарно-гигиенические, морально-психологические, эстетические и т.д.

Важно понять, что связи в педагогической системе не похожи на связи между компонентами в других динамических системах. Целесообразная деятельность педагога (учителя ли школы, преподавателя ли вуза) выступает в органическом единстве со всеми средствами педагогического труда. Объект – он же субъект. Очень важны обратные связи. Без них результат неизмерим.

Таким образом, основными принципами системного подхода к исследованию и образованию являются:

- подход к исследуемой проблеме и образованию как к целому и вытекающие отсюда представления о среде системы и ее элементах;
- понятие системы конкретизируется через понятие «связи»; среди разных типов связей особое место занимают системообразующие связи;
- устойчивые связи образуют структуру системы, то есть обеспечивают ее упорядоченность; направленность этой упорядоченности характеризует организацию системы;
- структура, в свою очередь, может характеризоваться как по горизонтали (связи между однотипными компонентами системы), так и по вертикали; вертикальная структура предполагает выделение различных уровней системы и наличие иерархии этих уровней;
- связь между различными уровнями реализуется с помощью управления.

#### Рекомендуемая литература

Аверьянов А.Н. Система: философская категория и реальность. – М., 1976.

Амосов Н.М. Моделирование информации и программ в сложных системах // Вопросы философии, 1963, № 12.

Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии, 1973, № 6.

Берталанфи Л. Общая теория систем. Обзор проблем и результатов. – М., 1969.

Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии, 1978, № 8.

Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973.

Исследования по общей теории систем. – М., 1969.

Кудаев М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе. Проблемы и методы построения и реализации его систем. – Майкоп, 1997.

Кузнецов И.В. Структура научной теории и структура объекта // Вопросы философии, 1968, № 5.

Кузьмин В.П. Системный подход в современном научном знании // Вопросы философии, 1980, №№ 1,2.

Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М., 1997.

Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. – М., 1964.

### 3.2. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Понятие «синергетика» введено в обиход науки немецким физиком Г. Хакеном, а как самостоятельная наука синергетика возникла в 70-х годах XX века.

Огромный вклад в развитие синергетики внес И. Пригожин – бельгийский ученый, имеющий русские корни.

Исследуя процессы самоорганизации в неживой и живой природе, И. Пригожин впервые создает и научно обосновывает научный аппарат, доказавший возможность протекания данных процессов в физически неравновесных системах. Дальнейшие исследования в области химии и биологии подтвердили правомерность выдвигаемых ученым положений и позволили сформулировать принципы, при которых протекающий процесс может обладать способностью к самоорганизации.

Заслуженное признание И. Пригожина во всем мире – Нобелевская премия и огромное внимание к данной проблеме ученых разных направлений во всем мире позволило продвинуть исследования во многих отраслях науки – биологии, биохимии, биофизики, медицине. Успехи, достигнутые в синергетике, позволили обосновать философские основы процессов самоорганизации (И. Пригожин, И. Стенгерс, Е.Н. Князева, В.И. Рузавин и др.), дали возможность использования синергетического подхода в рассмотрении социальных систем и личности в системе отношений (А.Г. Асмолов, Н.Ф. Вишняков и др.), осуществлять обоснование использования принципов синергетики в исследовании природы творчества (Ю.В. Шаронин и др.).

Таким образом, синергетика вышла за рамки одной науки в область междисциплинарных исследований. Она направлена на раскрытие универсальных механизмов самоорганизации сложных систем, как природных, так и человекомерных, в том числе когнитивных. Концепция синергетического видения мира привлекает сегодня внимание ученых из различных областей знаний: философии, физики, химии, биологии, психологии, педагогики и т.д.

Итак, в чем сущность синергетики?

В сжатом определении синергетику трактуют как теорию самоорганизации. В более развернутом определении – это наука, исследующая процессы самопроизвольного перехода сложных систем из менее упорядоченного, неравновесного состояния в более упорядоченное и вскрывающая такие связи между элементами этой системы, при которых их суммарное действие в рамках системы превышает по своему эффекту простое сложение эффектов действий каждого элемента в отдельности.

Чтобы лучше понять генезис синергетики, сделаем небольшой экскурс в классическую термодинамику XIX века, изучавшую механическое действие теплоты, причем предметом ее исследования были закрытые системы, стремящиеся к состоянию равновесия, упорядоченности. Уже в XX веке термодинамика стала изучать открытые системы в неравновесных, неупорядоченных состояниях. Это направление в термодинамике получило название «синергетика» (от греч. *sinergia* – сотрудничество, совместное действие).

Как в научно-исследовательском процессе, так и в образовательном в рамках целенаправленного взаимодействия всех их компонентов наблюдаются эффекты, изучаемые синергетикой, поэтому синергетический подход стал рассматриваться как один из методологических. В связи с этим остановимся на ней более подробно.

Синергетика пытается ответить на вопрос, как образовались все те макросистемы, в которых мы живем. Она изменила представление о мире, о рождении материи и происхождении Вселенной, о ее эволюции, эволюции Земли, жизни на земле, о природе и эволюции человека.

По предположению ученых, синергетическая концепция видения мира, вероятно, станет одним из ведущих философских направлений.

С точки зрения синергетики, многовариативность, разнообразие ходов, случайность, даже хаотичность (беспорядок), альтернативы являются конструктивным механизмом самоорганизации сложных систем. Концепция самоорганизации выделяет универсальные закономерности для всех явлений, где преобладают неравновесность, нелинейность (многовариантность), флуктуации (случайные изменения, отклонения) и бифуркации (от лат. *furcatus* – разделенный; переломная точка в развитии системы). Область синергетики, таким образом, охватывает все явления, в которых каким-либо образом присутствуют асимметрия, антиномии.

Объектами изучения синергетики являются: сложность и диссипация (упорядоченные структуры), хаос и упорядоченность, устойчивость и неравновесность, флуктуация и аттракторы (собственная тенденция развития системы), бифуркация и управляющие параметры.

Синергетика подтверждает вывод теории относительности о том, что энергия творит более высокие и тонкие уровни организации. Она сформулировала принцип самодвижения в неживой природе. Механизм, который ею предлагается – это спонтанная флуктуация, событие в точке бифуркации, экспоненциальный процесс до определенного момента.

Для того чтобы лучше осмыслить все это, уточним, что значит флуктуация.

**Флуктуация** (от лат. *fluctuatio* – колебание) – случайное отклонение от равномерного распределения молекул в газе или жидкости, возникающее в результате теплового движения.

С современной научной точки зрения, рождение Вселенной происходило по этому механизму и можно в этой связи найти точки соприкосновения библейского утверждения о том, что Бог создал все из ничего с современным научным объяснением.

Как ни удивительно, современное естествознание допускает (но пока не утверждает), что все могло создаться из ничего. «Ничего» в научной терминологии называется **вакуумом**. Вакуум, считавшийся физикой XIX века пустотой, по современным научным представлениям, является своеобразной формой материи, способной при определенных условиях «рождать» вещественные частицы.

Современная квантовая механика допускает, что вакуум может приходиться в «возбужденное состояние», вследствие чего в нем может образоваться поле, а из него – вещество (последнее подтверждается современными физическими экспериментами).

В соответствии с новейшей концепцией физического вакуума, последний обладает особой творческой функцией – изначальной способностью, подобно богу времени в древнеиранской мифологии Зервану, породить из себя вселенные, неисчерпаемое многообразие которых образует Сверхвселенную. Первобытный физический вакуум, давший начало раздувающейся Вселенной, обладает, согласно представлениям квантовой теории поля, весьма сложным строением: в нем имеется несколько этажей, каждый из которых обладает своим энергетическим потенциалом. Элементарные частицы, из которых состоит вещество и антивещество, являются возбужденными состояниями вакуума.

Итак, рождение Вселенной «из ничего» означает, с современной научной точки зрения, ее самопроизвольное возникновение из вакуума, когда несмотря на отсутствие частиц происходит случайная флуктуация, благодаря которой вакуум приобретает особые свойства.

В Космологии – науке о космосе, существует точка зрения о том, что в результате этого произошел Большой Взрыв или правзрыв примерно 12-18 млрд. лет назад, причем не такой взрыв, который знаком нам на Земле, а взрыв, который произошел одновременно везде, заполнив с самого начала все пространство, причем каждая частица материи устремилась прочь от любой другой (Вейнберг С. Первые три минуты. Современный взгляд на происхождение Вселенной. – М., 1981, - с. 30).

В литературных источниках отмечается, что уже в первую секунду празрыва при температуре 100 млрд. градусов возникли первые, еще немногочисленные элементарные частицы: нейтроны, протоны, а также миллиарды электронов, фотонов и нейтрино. Отмечается, что во все стороны разлетелись нейтринные звезды, из которых затем образовались галактики. Все частицы связаны друг с другом через обменные взаимодействия. Начальное состояние Вселенной после взрыва или сингулярная точка представляла собой, по предположению ученых, бесконечную плотность



массы, бесконечную кривизну пространства и взрывное замедляющееся со временем расширение при очень высокой температуре, при которой могла существовать только смесь элементарных частиц.

Вселенная, описываемая современной релятивистской космологией, с общепhilosophической точки зрения, представляет собой лишь фрагмент бесконечно многообразного неисчерпаемого материального мира или Сверхвселенной.

Научная концепция происхождения нашей Вселенной, которая занимала и занимает центральное место среди мифов, в фантастических произведениях, приключенческих историях всех времен и народов и древнейшей эзотерической литературе, разработана достаточно детально лишь в последние десятилетия. Она восходит в теоретическом плане к работам отечественного физика и математика А.А. Фридмана, установившего возможность существования расширяющейся Вселенной. В 20-х годах XX в. это предположение было подтверждено наблюдениями американского астронома Э. Хаббла, занимавшегося исследованием спектров далеких галактик.

Такова суть теории Большого взрыва, утверждающей, что наблюдаемая сейчас Вселенная возникла благодаря гигантскому взрыву.

Что же было дальше, после взрыва? Как образовались химические элементы, звезды и т.д.? На эти и другие вопросы можно найти ответы в рекомендуемой литературе.

Вернемся к флуктуации. Выше мы отмечали, что благодаря флуктуациям вакуум приобретает особые свойства – конкуренция между неустойчивостью из-за флуктуации и былой устойчивостью. Превзойдя порог устойчивости благодаря флуктуации, вакуум (она же система) попадает в критическое состояние, называемое точкой бифуркации. Еще небольшая флуктуация в этой точке бифуркации могла послужить началом правзрыва или Большого взрыва пратома, началом эволюции в совершенно новом направлении. Это и есть событие в точке бифуркации, начало творческих актов.

В переломный момент, т.е. в точке бифуркации, невозможно предсказать, в каком направлении будет происходить дальнейшее развитие: станет ли состояние системы более хаотичным и прекратит свое существование или она перейдет на более высокий уровень упорядоченности (организации), который называют диссипативной структурой.

Значительное место в синергетике уделяется хаосу. С точки зрения синергетики, хаос необходим, чтобы система вышла на аттрактор, чтобы инициировать самоорганизацию системы. Хаос необходим для порядка. Эта необходимость осознавалась уже давно и выражалась в иносказательных, поэтических формах. К примеру, Ницше писал, что нужно носить в себе хаос, чтобы быть в состоянии родить танцующую звезду, или Поль Валери (французский поэт, философ) отмечал, что «беспорядок неотделим

от творчества, поскольку это последнее характеризуется определенным порядком».

Для объяснения перехода от хаоса к порядку в процессе самоорганизации вводится понятие «детерминированный хаос» (Г. Хакен. Синергетика. Пер. с англ. – М., 1980). Именно состояние детерминированного хаоса считается физически нормальным для всех систем, в том числе для органов человеческого организма, в том числе и для мозга. Но и полный хаос, и сверхпорядок считаются нежелательными, иногда и опасными для человека. О человеке, как сложнейшей системе, мы скажем ниже.

И. Пригожин и И. Стенгерс отмечают, что хаотические системы нельзя описать однозначно детерминистично, т.е. зная состояние системы в данный момент, точно предсказать, что с ней будет в следующий момент. Главенствующую роль в окружающем мире играют, по их мнению, не порядок, стабильность и равновесие, а неустойчивость и неравновесность.

Отличие неравновесной структуры от равновесной заключается в следующем:

1. Система реагирует на внешние условия.
2. Поведение случайно и не зависит от начальных условий, но зависит от предыстории.
3. Приток энергии создает в системе порядок, и стало быть энтропия ее уменьшается.
4. Наличие бифуркации – переломной точки в развитии системы.
5. Когерентность: система ведет себя как единое целое и как, если бы она была вместилищем далекодействующих сил. Несмотря на то, что силы молекулярного взаимодействия являются короткодействующими, система структурируется так, как если бы каждая молекула была «информирована» о состоянии системы в целом.

С позиции синергетики все системы содержат подсистемы, которые постоянно изменяются, флуктуируют. Иногда отдельная флуктуация или ее комбинация может стать настолько сильной, что существовавшая прежде организация не выдерживает и разрушается.

Итак, основные идеи синергетики:

- 1) порядок рождается из хаоса, глубинная взаимосвязь хаоса и порядка;
- 2) флуктуация является творцом организации, случайность играет в эволюционных процессах конструктивную роль;
- 3) разнообразие лежит в основе устойчивого и дисциплинарного развития систем;
- 4) эволюция нелинейна (многовариантна);
- 5) развитие систем как в исторической ретроспективе, так и в перспективе нелинейно, имеет альтернативы;
- 6) мир и научное знание о нем системны, целостны;

7) развитие объектов всех уровней материальной и духовной организации протекает по общим закономерностям.

Все эти идеи во многом определяют атмосферу современного интеллектуального мира.

Основными исходными принципами синергетики, а стало быть самоорганизации, являются следующие:

- 1) для самоорганизации необходима открытая система, т.е. такая, которая обменивается со своим окружением веществом, энергией, информацией;
- 2) самоорганизация всегда связана с кооперативным процессом, коллективным согласованным поведением частей системы. Именно благодаря такому поведению возникают новые структуры;
- 3) случайность, реальная ситуация есть конструктивное начало, основа для процесса развития. Процесс самоорганизации происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости и всегда связан с переходом от неустойчивости к устойчивости;
- 4) окружающий мир эволюционирует по нелинейным законам, т.е. многовариантным путем выбора из альтернатив;
- 5) самоорганизующаяся система четко определяет энергетические факторы – появление мощного потока энергии и ее выход из системы.

К примеру, в общем виде выделяются следующие условия возникновения процесса самоорганизации в научно-исследовательской системе, в педагогических системах, в образовательном процессе как системе:

- 1) любая из указанных систем должна быть открытой для взаимодействия и обмена информацией и энергией с окружающей средой;
- 2) любая из указанных систем должна содержать активное, энергетическое начало, характеризующееся проявлением инициативы у ее участников, стремлением к самосовершенствованию, самореализации, повышению эффективности процесса;
- 3) любая из указанных систем, особенно педагогическая, должна обладать свободой выбора, заключающейся в способности определять пути развития без давления, нажимов извне;
- 4) любая из указанных систем должна иметь реальный, энергетический выход, т.е. реализацию выдвигаемых идей с доведением результатов до положительных, с получением эмоциональной и другой удовлетворенности от научной, учебной, профессиональной, практической деятельности;
- 5) любая из указанных систем может развиваться только в системе диалогического взаимодействия на различных уровнях;

- б) любая из указанных систем должна быть сориентирована на цели саморазвития, на развитие личности исследователя, обучающихся и обучаемых, на формирование ценностных приоритетов и т.д.

С позиции синергетики все системы, будь то человек, как многогранная система (микрокосм), будь то инфраструктура любого социального института, общество в целом, наука, научное исследование, образование, сознание и подсознание, педагогическое сознание и т.д., содержат, как отмечалось выше, подсистемы.

В науке, наконец-то, признано, что человек является подсистемой другой – космоземной системы. Считают, что человек – это микрокосм. Все ли знают, а если и знают, верят ли, считаются ли с тем, что человек в свою очередь – это система из многих подсистем, представляющих собой сложнейшие образования. Мы хорошо знаем его традиционно обозначаемые структуры: анатомо-физиологическую систему, опорно-двигательную, психическую, дыхательную, пищеварительную, эндокринную, уриносистему, половую, периферическую и центральную нервную системы, сердечно-сосудистую и т.д.

Кроме этих подсистем, согласно эзотерическим знаниям, эзотерическому подходу, человек состоит из множества тел, среди которых основные – физическое тело, эфирное тело, астральное тело, ментальное тело, каузальное тело. Каждое из этих тел имеет свою сложную систему.

Известно, что общей главной задачей обучения и воспитания (где бы они ни протекали), образования в целом является развитие и саморазвитие личности, формирование потребности в самовоспитании, самосовершенствовании (личностном и профессиональном), потребности в поиске смысла человеческого бытия. По своей сути процесс приобретения человеком своей «самости», точка осознания этой необходимости является моментом становления и перехода индивидуума в личность. Именно после этого «фазового» перехода можно говорить о человеке как о самоорганизующейся, саморазвивающейся системе в более широкой системе социальных отношений. Этот процесс подобен рождению порядка из беспорядка.

Или, к примеру, в научно-исследовательской и педагогической системах одни только взаимоотношения (исследователь ↔ научный руководитель, преподаватель ↔ студент, учитель ↔ ученик, воспитатель ↔ воспитуемый, учащиеся ↔ учащиеся, учитель ↔ учитель и т.д.) носят нелинейный, многовариантный характер.

Или вспомним этапы и звенья (фазы) творческого процесса, которые являются своеобразными проявлениями флуктуации, бифуркации, хаоса и упорядоченности и т.д.

В парапсихологии и в работах некоторых ученых-физиков (Хельмут Шмидт, Харрис Уокер) существует точка зрения о том, что такие паранормальные явления, т.е. все сверхчувственные способности как **телепатия**

(чтение мыслей, воздействие на расстоянии, общение человека с человеком на расстоянии, с животными, с растениями), **ясновидение** (прошлого, настоящего и будущего), **телекинез** (силовое энергетическое воздействие на материальные предметы), **левитация** (сверхчувственная способность отрываться от земли и парить в воздухе), **телепортация** (перемещение предметов или самого себя без передвижения в пространстве) в сущности своей относятся к сферам квантовой физики.

Чтобы понять эту мысль, вспомним, что квант – это мельчайшая, неделимая порция какой-либо величины, энергии. А человеческая мысль, сверхчувство – это тоже энергия, которой можно управлять при развитии сверхспособностей (об этом см. труды по эзотерике в параграфе 9).

Синергетика, как новое мировоззрение, несет в себе, по мнению некоторых современных ученых, немалый гуманистический потенциал. Ее лейтмотив в том, чтобы попытаться описать сначала на качественном уровне, посредством некоторых фундаментальных идей и образов, а затем, возможно посредством математического языка взаимоподобные процессы развития в сложных системах физики, химии, биологии, географии, социологии, педагогики и т.д. Тогда может появиться возможность найти оптимальные для человека пути развертывания событий даже в глобальном мировом масштабе и овладеть способами управлять процессами развития.

Принципы синергетики позволяют переосмыслить и место человека в структуре познавательной и практической деятельности. Познание мира становится, как отмечает И. Пригожин, «диалогом человека с природой», «искусством вопрошать природу» (И. Пригожин и И. Стенгерс. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М., 1986 – с. 43-44).

Кроме того, следует отметить, что синергетика дает возможность понять, что для выживания в этом сложном мире необходим диалог культур – прошлых, настоящих и будущих, диалог человека с человеком, самим собой, со всей Вселенной, что необходимо жить по общевселенским, космоземным законам, а для этого необходимо их знать.

Синергетические принципы дают возможность понять и задуматься над тем, что мыслительный процесс как явление космического порядка в состоянии оказывать воздействие через энергетические каналы на все окружающее, что неосторожной мыслью можно нанести вред живой и неживой природе. Отсюда очень важно обеспечить осознание будущим ученым, преподавателем, учителем, обучаемым, что мыслетворчество и нравственность органически вплетаются в единую систему всеобщего информационного взаимодействия, включающую **гравитационное** поле, под действием которого происходит образование и движение планет, **биологическое** поле (образование и развитие живых организмов), **электромагнитное** поле (образование всех физических и химических реакций) и, наконец, **внутримолекулярное** и **внутриядерное** поле. Все это – общие силы единого информационного поля. Возможно, что **идеологическое** поле, форми-

руемое обучением, воспитанием и средой является посредником между общими силами и сознанием человека.

Согласно Агни-Йоге (Живой этике), соединительным звеном между этикой и психо-энергетикой является человеческая мысль и мыслетворчество и, согретая высокими нравственными эмоциями, мысль может достичь исключительной мощи. Вот почему в качестве одной из приоритетных задач образования необходимо признать формирование гармонии сердца и ума, тела, души и духа.

Важно знать, что в процессе формирования и выживания человека укрепление духовных структур личности имеет, по правомерному утверждению ученых, стратегическое значение, а для этого необходимо не только осознать, но и делать конкретные попытки решать задачу «познания человеком себя» как средства духовного саморазвития и оздоровления, обучать специфическим методам познания и развития (медитации, интуиции). Все это требует специального отбора для содержания образования нетрадиционных знаний о развитии человека и включения их в содержание как педагогического образования будущего учителя, так образования общества в целом, его педагогизации.

Если решать проблемы гуманизации образования, не выходя за рамки ее традиционного толкования, традиционных подходов, не соблюдая диалога культур, лишь декларируя модные инновационные технологии, проблемы выживания человечества останутся далекими от решения. Обо всем этом будет сказано в специальном параграфе.

Споры ученых о синергетике, о ее специфике рожают целый спектр версий о ее статусе и перспективах развития. Ученые ставят вопрос, что представляет собой синергетика – Междисциплинарное научное направление? Общенаучную методологию? Особое мировоззрение? Или Новый способ мировидения?

Существует, как отмечает В.В. Василькова, некая непроговариваемая тайна популярности околосинергетических споров. Понять этот в некотором роде загадочный феномен можно только в том случае, если обнаружим в синергетическом знании особый болевой нерв, ту тему, которая касается всех без исключения людей, задумывающихся о смысле мироздания и своего собственного существования. Такой темой является, по мнению В.В. Васильковой, созвучие синергетических идей о рождении порядка из хаоса с архетипическим представлением человека и человеческого о законах мироупорядочения.

Под архетипами в современной науке понимают наиболее общие, фундаментальные мифологические мотивы, изначальные схемы миропредставлений, которые могут считаться общечеловеческими. Синергетика помогает понять, почему те или иные мифологические образы и сюжеты проходят историческую и культурную селекцию и становятся общечеловеческими, то есть архетипическими.

Речь идет о таких образах и сюжетах, которые являются элементами и характеристиками космогонической модели возникновения порядка из хаоса, в которой мифологический Космос выступает общемировой структурой порядка, а космогенез – процессуальной моделью мироупорядочения.

Таким образом, архетипическим, объединяющим человечество знанием является, как отмечает В.В. Василькова, знание о структурировании миропорядка, архетипы выступают смысловыми кодами единого общечеловеческого мифологического алгоритма мироупорядочения. Синергетическая интерпретация содержания и структуры архетипического позволяет, с точки зрения В.В. Васильковой, обнаружить скрытую структурообразующую роль этих алгоритмов в социальной эволюции и организации современного социального мира. Мироорганизация по законам архетипического является важнейшим аспектом социальной самоорганизации. Человек и человеческое сообщество в своей эволюции стремятся организовать свое социальное пространство, социальные отношения, социальную идеологию и социальные идеалы по этим законам.

Благодаря культурной традиции космологическая модель мира во все эпохи присутствует в общественном сознании людей как некое хранилище метафизических смыслов миропорядка и в различных формах воплощается в социальной практике и социальных отношениях.

Многие обряды и ритуалы празднования Нового года у разных народов ярко воплощают космогоническую логику рождения социального порядка. Синергетическую их интерпретацию можно найти у В.В. Васильковой (см. список литературы).

Современная синергетика стала признанным междисциплинарным направлением научных исследований, которое занимается изучением сложных систем, состоящих, как отмечалось выше, из многих элементов, частей, компонентов, которые взаимодействуют между собой сложным (нелинейным) образом.

Хотя синергетика возникла в рамках естественных наук, область ее применения обширна и многообразна и, прежде всего, в человековедческих науках.

Как отмечает Г. Хакен, бич всех научных направлений, занимающихся изучением сложных систем – обилие информации, которую требуется перерабатывать для получения детального описания системы. Чтобы уменьшить объем информации до сколько-нибудь приемлемых размеров, прибегают к так называемому «сжатию информации», сопровождающемуся, как правило, ее частичной потерей. Синергетический же подход осуществляет сжатие информации без каких-либо ее потерь – путем перехода от переменных или параметров состояния к параметрам порядка на основе принципа подчинения, причем параметры порядка в свою очередь являются функциями параметров состояния (принцип круговой причинности).

XIX и XX века продемонстрировали целую серию бифуркаций. Всякий раз, когда открывались новые материалы – уголь, нефть, электричество или новые формы используемой энергии, - видоизменялось и общество.

Вся история человечества является последовательностью бифуркаций. В качестве поразительного примера И. Пригожин приводит переход от эры палеолита к эре неолита, который произошел практически в одно и то же время по всему земному шару. Этот факт становится еще более удивительным, отмечает И. Пригожин, если принять во внимание историческую длительность периода палеолита. Этот переход, по-видимому, являлся бифуркацией, связанной с более систематическим освоением растительных и минеральных ресурсов. Много ветвей возникло из этой бифуркации: например, китайский неолитический период с его космическим видением, египетский неолит с его верой в богов. Всякая бифуркация влечет за собой и позитивные сдвиги, и определенные жертвы. Переход к эре неолита привел к возникновению иерархических обществ. Возникло рабство, которое продолжало существовать вплоть до XIX века.

Призывая к поиску решения фундаментальных проблем современности, И. Пригожин формулирует вопросы, нельзя ли ожидать бифуркации, которая уменьшит разрыв между богатыми и бедными нациями? Будут ли для глобализации характерны мир и демократия или же, напротив, явное или замаскированное насилие?

Именно от будущих поколений зависит, как отмечает И. Пригожин, инициирование флуктуаций, которые придадут такое направление течению событий, которое соответствует наступлению эпохи информационного общества. Но есть информация и дезинформация: как провести различие между ними. Истинное надо отличать от ложного, возможное – от невозможного. Нельзя допустить, чтобы развитие «общества с сетевой структурой», базирующегося на информационных технологиях, привело к появлению новых разногласий и противоречий. По мнению И. Пригожина, мы живем в эпоху флуктуации, когда индивидуальное действие остается существенным. Ветвь, по которой пойдет развитие после бифуркации, еще не выбрана. Дело будущих поколений – создать новую связь, которая воплотит как человеческие ценности, так и науку, создать новую науку, которая объединит все аспекты микроскопической и макроскопической областей.

Время, когда традиционно противопоставлялись гуманитарные и научные знания, когда применение в гуманитарной сфере методологических установок наук о природе считалось неправомерным, особенно в обсуждении методологических проблем исторической науки, постепенно уходит.

Как отмечает М.С. Каган, многие ученые, освободившиеся от давления гегельско-марксовской схемы линейного прогресса как закона истории, но по тем или иным причинам не знакомые с открытиями синергети-



ки, в ходе непредвзятого изучения конкретного исторического материала стали приходиться к выводам, подтверждающим ряд положений синергетики, - прежде всего фундаментальный для нее принцип нелинейного развития сложных систем.

Синергетический подход рассматривается М.С. Каганом как развитие системного подхода, вызванное необходимостью изучения саморазвивающихся систем. Такое понимание синергетики расходится с одним из определений, трактующим синергетику как «науку о сложности». Сложность, как таковая, является предметом изучения теории систем. Изучением сложных систем занимается ряд научных дисциплин. И когда один из основоположников синергетики Г. Хакен, раскрывая свое понимание «сложности», говорит о «самоорганизации, о различных видах неустойчивости, детерминистическом хаосе, нелинейности, динамических системах, стохастических процессах, когда другой «отец» синергетики И. Пригожин называет свою книгу «Порядок из хаоса», когда Э. Ласло определяет предмет синергетики как общие законы эволюции, они имеют в виду не сложность как таковую, как характеристику структуры системы, а сложность процессов ее самоорганизации, нелинейность эволюции, т.е. тот эволюционный аспект сложности, который классические формы теории систем и методологии системных исследований не делали предметом непосредственного изучения.

Как отмечает М.С. Каган, синергетика потому и является развитием теории систем, что от изучения структуры системных объектов как способа их организации, обеспечивающего их целостность, от изучения функционирования систем, синергетика поднялась к рассмотрению того, как строение и функционирование сложных и сверхсложных систем проявляется в их развитии.

Классическая синергетика выдвинула понятие «бифуркации» для определения той ситуации процесса, в которой пути движения «раздваиваются», а отечественный ученый С.П. Курдюмов предложил говорить о «полифуркации», имея в виду, что в наиболее сложных системах выход из состояния хаоса происходит не раздвоением путей движения, а выявлением гораздо большего, в принципе неопределенного их числа. Теория графов обозначает такие многолинейные процессы своеобразными «деревьями».

В последнее время нередко волновая структура развития делается общей для всех процессов, включая социокультурные. По мнению М.С. Кагана, для этого нет оснований. Когда мы обращаемся к политическому аспекту истории человечества, а тем более, к анализу закономерностей развития науки, философии, религии, морали, искусства, языка, духовной культуры в целом, уровень сложности которых несравненно выше, чем экономики, где волновая цикличность имеет место, то одномерная волновая цикличность оказывается слишком примитивной моделью для описа-

ния их исторической динамики. Неприемлемость циклически – волновой модели и даже описанная Гегелем диалектическая структура «тезис – анти-тезис – синтез» (в которой последняя фаза становится первой на новом витке спирали) к истории материальной культуры очевидна. И техника, и социальные институты, и физическая культура имеют в основе своего развития подобно науке, принцип кумулятивности, который позволяет человечеству накапливать позитивные элементы опыта, а не подчиняться колебательным движениям маятника. Волновая цикличность, господствующая в жизни растений, уже в животном мире теряет свою силу. Это относится и к биографии индивида.

По мнению М.С. Кагана, попытка известного отечественного психолога Д. Эльконина представить биографию личности как циклическую смену господства ее предметной деятельности и ее общения с другими явно неубедительна – нет никаких оснований, ни эмпирических, ни теоретических для подобного структурирования онтогенеза.

В отечественной психологии и педагогике процесс этот, по мнению М.С. Кагана, обычно описывается триадой ведущих видов деятельности «игра – учение – труд», что упрощает его реальный ход.

М.С. Каганом была предложена в свое время построенная на том же деятельностном основании другая модель: на первой ступени онтогенеза – в младенческом возрасте – ведущим видом деятельности ребенка является **общение**, преимущественно с матерью, на втором – в дошкольном детстве – **художественно-игровая** деятельность, на третьем – в начальной школе – **познавательная** деятельность, на четвертом – в подростковом «трудном» возрасте – **ценностно-осмысляющая** деятельность, на пятом – в жизни взрослого человека – **практически-созидательная** деятельность, на последнем этапе – в старости – вновь **общение**, но уже со сверстниками и с детьми.

Как видно, хроноструктура процесса здесь более сложна чем, циклически-волновая, маятниковая структура.

Как отмечают С.П. Курдюмов и Е.Н. Князева, мир, в котором мы живем, нелинеен и открыт. Этот мир креативен на всех уровнях структурной организации. Он наполнен тайнами, неожиданностями. Нелинейный мир часто преподносит нам сюрпризы.

Понимание сложного мира может быть построено только на идеях эволюционности. С синергетической точки зрения, одним из основных подходов к решению глобальных проблем современности в этом сложном мире является не политика силового давления, а поиск способов коэволюции сложных социальных геополитических систем.

Синергетика может быть, по мнению этих ученых, использована в качестве новой, нетрадиционной методологии прогнозирования (исследования будущего).

Используя математическое моделирование поведения сверхсложных, открытых, динамических систем, теории информации (кибернетики), самоорганизации стохастических процессов (синергетики), дарвиновского подхода к эволюции и т.д., Н. Моисеев рисует картину эволюции жизни на Земле, начиная от появления биосферы и до наших дней, в которой длительные и относительно спокойные периоды сменялись революционными взрывами (бифуркациями), приводящими к качественным изменениям картины эволюции.

Первая бифуркация привела, как отмечает Н. Моисеев, к земному возникновению биосферы («живое от неживого»); вторая – к появлению Разума, придавшего системе (Биосфера + Человек) черты единого организма; третья (неолитическая революция – греч. – *neos* – новый, *lithos* – камень) последняя эпоха каменного века, характеризующаяся оседлостью населения, появлением скотоводства и земледелия, изобретением керамики и т.д., время расцвета матриархально-родового строя привела к качественно-му изменению характера общественного развития и зарождению техногенной цивилизации.

В период палеолитической (палеолит, греч. *palaios* – древний, *lithos* – камень, древнейший период каменного века, древнейший период развития первобытнообщинного строя) революции произошло возникновение нравственности и это был, как отмечает Н. Моисеев, может быть даже и больше, чем просто перелом в истории антропогенеза: оно подобно возникновению жизни, подобно появлению разума. Сознательное, т.е. утвердившееся в общественном сознании, принятие принципов нравственности как некоторого императива, как необходимых границ поведения членов человеческого общества изменило весь ход эволюционного процесса на нашей планете.

Возникновению нравственности в книге Н. Моисеева посвящена специальная глава. Здесь он отмечает, что морфологическое совершенствование человека к началу последней межледниковой эпохи практически прекратилось. Место этого механизма заняла система запретов (табу), то, что позднее назовут нравственностью. Важнейший запрет «не убий» лежит в основе любой морали и существует в том или ином виде у всех народов, во всех религиях. Он обеспечил, как отмечает Н. Моисеев, сохранение более слабых, но более умных и тем самым привел к созданию совершенно новой формы памяти – системы **Учитель** – ненаследственной передачи информации по каналам общественных институтов, естественного языка и культуры. Развитие человечества с этого момента, как отмечает Моисеев, стало идти не столько в индивидуальной, сколько в общественной сфере.

Ноосферой – сферой Разума называет ученый то состояние биосферы, когда Разум окажется (если окажется) в состоянии определять ее целенаправленное развитие. Синонимом термина «ноосфера» он считает прак-

тически термин «коэволюция человека и биосферы» и без целенаправленного вмешательства коллективного разума человечеству просто не выжить.

Нравственный императив неизбежно вытекает из экологического. Ему еще предстоит утвердиться в общественном сознании. Должны будут появиться и новые табу.

Анализируя работу Н. Моисеева и разделяя его позицию, В.А. Копчик утверждает, что узловой проблемой современного гуманизма является подчинение своей индивидуальности определенной общественной необходимости и что без формирования новой нравственности у человечества не будет будущего. Но для этого не надо изобретать каких-либо новых принципов взаимоотношения людей, они, по мнению Моисеева, уже есть – это принципы Нагорной проповеди.

#### Рекомендуемая литература

Аршинов В.И. Синергетическое познание в контексте проблемы двух культур // Высшее образование в России. – 1994. № 4.

Аршинов В.И., Устюжанина М.Ю. Синергетика: познание и практика. – М., 1995.

Буданов В.Г. Эпоха бифуркаций и синергетика в образовании. – М., 1996.

Василькова В.В. Синергетика и архетипические коды социальной самоорганизации // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М., 2002.

Волков Ю.Г., Поликарпов В.С. Интегральная природа человека. – Ростов-на-Дону, 1994.

Добряков А.А. Синергетика в подготовке молодых специалистов. – М., 1995.

Евин И.А. Синергетика искусства. – М., 1993.

Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика, 1996, № 4.

Каган М.С. Синергетическая парадигма – диалектика общего и особенного в познании различных сфер бытия // Синергетическая парадигма. – М., 2002.

Капустин В.С. Синергетика социальных процессов. – М., 1996.

Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественно-научного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. – 1994, № 4.

Копчик В.А. Гармония. Симметрия. Мир человека // Синергетическая парадигма. – М., 2002.

Котельникова Л.А. Синергетика коммуникации в процессе аргументации // Устойчивое развитие в изменяющемся мире. – М., 1996.

Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания. - Воронеж, 1997.

Курдюмов С.П., Князева Е.Н. Структуры будущего: синергетика как методологическая основа футурологии // Синергетическая парадигма. – М., 2002.

Курдюмов С.П., Маленецкий Г. Синергетика – теория самоорганизации: идеи, методы, перспективы // Новое в жизни, науке, технике. – М., 1983.

Левин Ю.И., Райкова Т.Г. и др. Реализация идей синергетики в учебном процессе // Московский синергетический форум. – М., 1986.

Моисеев Н. Раставание с простотой. – М., 1998.

Опенков М.Ю. Синергия как основа диалогической концепции образования. – М., 1996.

Пригожин И. Кость еще не брошена // Синергетическая парадигма. – М., 2002.

Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М., 1986.

Хакен Г. Информация и самоорганизация. – М., 1991.

Хакен Г. Синергетика и некоторые ее применения в психологии // Синергетическая парадигма. – М., 2002.

Хакен Г. Синергетика. Пер. с англ. – М., 1980.

Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода // Школа, 1996, № 4.

### 3.3. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Считается, что понятие «аксиология» (от греч. axia – ценность и logos – слово, идея) введено в научный оборот еще в 1902 г. французским философом П. Лапи, а уже в 1908 г. его активно использовал немецкий ученый Э. Гартман.

В философских словарях аксиология определяется как наука о **ценностях**. Более развернутое определение дается в «Педагогическом словаре» Г.М. Каджаспировой (М. 2000 г.): аксиология – философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических **ценностях** личности, коллектива, общества, о их соотношении с миром реальностей, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития.

Понятие «ценность» вошло в философию раньше, чем понятие «аксиология», т.е. с середины XIX века и применяется для обозначения свойств объектов и явлений, теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально обусловленными приоритетами развития культуры.

Проблема ценностей волновала человечество с незапамятных времен. Хотя теории ценностей в античном мире еще не существовало, проблемы, волновавшие мыслителей того времени, восходили к проблеме ценностей.

Когда великий Сократ поставил перед одним из своих учеников (Протагором) вопрос: «что есть благо?», он совершил, как правомерно отмечает А.Ю. Шадже, переворот в традиционной системе ценностей. По Сократу, истинные ценности – сокровища души, которые составляют познание. Когда Сократ сказал, что «все беды от незнания», он имел в виду не знание вообще, а этическое знание, которое носит всеобъемлющий характер. Выдвигая свою концепцию этического знания, Сократ, с одной стороны, приходит к выводу о том, что во всех добровольных действиях знание добра является необходимым и достаточным условием для творения добра, а с другой – этическое знание способно преодолеть пропасть, разделяющую мысль и действие, в состоянии стереть грань между сущим и должным.

Древние мыслители проблему ценностей тесно связывали с проблемой «добродетели», и они соглашались в одном, - что воспитание добродетели должно быть целью воспитания. Мнения расходились по вопросу, - что считать добродетелью.

К примеру, Платон отдавал предпочтение воспитанию ума, воли, чувства, Аристотель – мужеству, выносливости, умеренности и справедливости, высокой интеллектуальности и моральной чистоте.

В этой связи вернемся к Сократу и в частности к его отношению к вопросам совести в решениях, принимаемых личностью, о личностных ценностях, о человеческой нравственности.

Сократ был казнен по приговору афинского суда, составленному на основе ложного обвинения. Суть обвинения сводилась к отрицанию Сократом «государственных богов» и поклонении другому божеству – человеку.

По Сократу человек нуждается не в привычном образовании своей личности посредством **научения**, а в образовании, которое предоставляет возможность поиска смысла (смыслопоисковой деятельности). Для этого человек не должен проходить путем испытаний, закаляющих его волю и характер, что составляло суть традиционного для того времени воспитания. Ему необходимо пройти другим путем – путем познания самого себя. Самое ценное в человеке, по Сократу, умение видеть истину и соответствовать ей своим поведением, образом мыслей. Истину, т.е. нравственное, можно познать и усвоить только посредством нахождения противоречий в своих поступках, мыслях, понятиях. Раскрытием противоречий устранялось мнимое знание, а беспокойство, в которое ввергается ум, побуждает к поиску подлинной истины. Путем к такому саморуководству души является умение учителя создать условия, необходимые для ее пробуждения. Средствами для создания таких условий у Сократа были **майевтика и про-**

**ния.** Майевтика – в буквальном переводе с греческого означает «повивальное искусство», т.е. умение оказывать помощь при рождении человека (ребенка).

У Сократа майевтикой называлось искусство извлекать скрытое в человеке правильное знание с помощью искусных проблемных вопросов, а ирония у него – тонкая, скрытая насмешка, прием контраста видимого внешнего и скрытого смысла высказывания, создающая эффект насмешки.

Ученики и последователи Сократа пытались использовать эти средства в своих образовательных системах, представляя их как эвристические методы познания. Но взятые изолированно от главной идеи образования, стало быть и содержания образования, эти методы сократической беседы перенимали, как правомерно отмечают Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич, лишь форму, а не содержание, которое должно определять форму. Сократ не принуждал к правильным ответам, а побуждал к добровольному, свободному, самостоятельному постижению истины.

Он сам предпочел смерть отказу от нравственных убеждений, поскольку выбрал их добровольно, самостоятельно, будучи внутренне свободным человеком. Основные ценности – душа, личность, свобода, выбор, самоопределение – были принципами его педагогической деятельности, и они стали актуальны только к концу 19 века.

В России аксиология как теория ценностей появилась в конце XIX века, почти одновременно с немецкой аксиологией, которая оформилась в новую философскую дисциплину после публикации в 1864 г. сочинения Р.Лотце «Микрокосмос».

Российская философская мысль, так же как и европейская, уже в течение XVII – XVIII веков теоретически подготавливает научное осознание субъективно-личностного начала ценностного мироотношения и анализ понятий, его определяющих – истина, добро, красота, польза, священное. Однако в творчестве Ф.М. Достоевского (1821-1861 гг.) обнаруживаются первые разночтения: то, что западноевропейская философия называет «ценностями», он именует «святынями» – воплощением идеала. В немецкой философии ценность – это то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к нему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением (П. Менцер).

Считается, что понятие «святыня» выше по значению и влиянию, что оно определяется не чувствами, а сущностью бесконечной полноты божественного величия, следовательно, внутренней потребностью поклонения безусловной внешней заданности.

Проблема ценности занимала центральное место в трудах русских философов – космистов.

В.С. Соловьев (1853-1900 гг.) определяет «ценность» как «безусловное» значение, как указание на некий высший религиозный смысл реальных явлений, людей. Для ценностно-этической характеристики он вводит

понятие «достоинство». «Достойное бытие» понимается как идеальное, должное, нормативное, и при этом «достойное» выступает у него как преодоление «тяжелого и мучительного сна отдельного эгоистического существования в мире иллюзорном и неподлинном». По В.С. Соловьеву, бессмертие отдельной, эгоистичной, противопоставляющей себя всем другим души невозможно. Грех «индивидуации», по В. Соловьеву, - в самоутверждении отдельной личности; спасение души – в освобождении от индивидуального существования, в единении с «душой мира».

В качестве ценностей, как «естественных корней нравственности», В.С. Соловьев определяет такие чувства как стыд, жалость, благочестие, т.е. личностные ценности, выводящие человека на связь с «племенной душой мира».

Вся российская религиозная философия конца XIX и начала XX века (Н.О. Лосского, С.Н. Булгакова, П.А. Флоренского, Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, Л.П. Карсавина и др.) развивалась под влиянием идей В.С. Соловьева, хотя значение таких понятий как «святыня», общность, единение с «душой мира» и др. трактовались философами, испытавшими его влияние, не однозначно. К примеру, Н.А. Бердяев, утверждая, что только божественным ценностям могут подчиняться ценности человеческие, определяет абсолютную ценность человеческой личности (проявленной индивидуальности) как самоцель.

Центральная проблема философии Н.А. Бердяева (1874-1948) – смысл существования человека и в связи с ним – смысл бытия. Главная ценность бытия, по Бердяеву, состоит в активном самостроительстве личности, в достижении его посредством соучастия в Божественном творчестве богоподобия человека и в очеловечивании Бога.

Смысл бытия обнаруживается в характере собственного (личностного) существования, которое возможно, по Бердяеву, в двух оппозиционных формах: подчинения негативной объективизации, как бегство (спасение от реальности), приспособления к подавляющему личность объективному миру или на путях творчества (активного переустройства мира культурой), в процессе которого происходит интериоризация, направление духа на самого себя, т.е. приспособление к миру подлинно существующему, к царству свободы.

Главная катастрофа, по мнению Бердяева, - дегуманизация личности посредством ее технократизированной объективации (социализации, коллективизации). Отмечается, что русский народ, в силу противоречивости своего психологического склада, поддавшись буржуазным началам западной цивилизации (марксизм, коммунизм, рационализм, атеизм), тем не менее, в грядущий постсоветский период объединит восточное (религиозное) и западное (гуманистическое) начала истории.

По мнению В.В. Розанова (1856-1919), идея земного счастья, как ценности, лишает человека какого-либо руководящего света, и поэтому



она опасна, как уводящая от более высоких самоценностей – справедливости, долга, красоты, истины. Страстное желание счастья может послужить стимулом к забвению абсолютных нравственных и духовных ценностей.

По мнению С.Л. Франка (1877 – 1950), мир очеловечен, и его невозможно постигнуть вне человека, человек укоренен в мире, а тайны мира заключены, прежде всего, в человеке. Бог в нас самих, Бог с нами, являясь нам в общении с ним. В основе социальной жизни заложены духовные ценности – солидарность, любовь, служение.

В философии русского теолога С.Н. Булгакова (1871 – 1944) огромная роль отводится категории «София» как ценности. По его мнению, будучи деятельной посредницей между Богом и миром, София предстает как Мировая душа, как подлинное естество мироздания, все явления проявляющая внутри и через себя... и в месте с тем бесконечно превосходящая в качестве совершенного субъекта космической деятельности все свои конкретные порождения. София принадлежит, отмечал С.Н. Булгаков, к разряду высших ценностей.

София (от греч., лат. *sophia* – мудрость) в русской религиозной философии (софиологии) - это творческая премудрость Божия, в которой заключены все мировые идеи и которая носит в своем сердце всю природу и одновременно является вечной идеей самого человечества.

Смысл и назначение личности в российской религиозной философии – в движении к совершенству посредством осознания себя в качестве свободного осуществления высшей личности, стремление к всеединству. Специфика русского осмысления всеединства, выражаемого в категориях цельности, соборности - определение категории **любви** в качестве внутреннего принципа, созидającego и скрепляющего его. В. Соловьев, к примеру, писал: «Люби все другие народы, как свой собственный».

Идеологи всех религий считают Бога источником всех ценностей. В истории мировой мысли трудно назвать крупного ученого, философа, писателя, который остался бы равнодушным к Богу, к проблеме контакта с миром Абсолютной истины, высшим разумом.

Австрийский ученый В. Франкл («Человек в поисках смысла». – М., 1990) выделяет три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения.

В группе ценностей отношения он особо выделяет такие ценности как любовь, совесть, свобода. Он доказывал, что стремление человека к поиску истинных ценностей и к реализации смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям и является основным двигателем поведения и развития личности.

Следует в связи с этим отметить, что традиционное обучение и воспитание (за редким исключением), иные учителя, преподаватели и воспитатели заглушали эту врожденную мотивацию.

Представляет интерес подход Канта к проблеме ценностей. Представления о ценностях и нормах он различает как представления о должном и сущем. Мир должного, по мнению Канта, как бы достраивает мир сущего, ибо сущее не всегда устраивает людей. Должное он называл «категорическим императивом», который является императивом нравственности. Категорический императив Канта – это общезначимое нравственное предписание, выражающее долженствование, в противоположность личному принципу, но должное принимается личностью добровольно. Этика долга, долженствования дает, по Канту, практическую уверенность в свободе морального поступка, в Боге, как гаранте моральности, в бессмертии морально поступающего человека.

По мнению М. Шеллера (1874 – 1928 гг.), человек, постоянно находясь в ситуации выбора одного из альтернативных решений, критерием такого выбора полагает ценность. Если мотивы деятельности задаются не ценностью, а ситуацией, то мир ценностей внеличностен и определяется низкими потребностями.

Наличие множества человеческих потребностей и способов чувствования объясняет существование разнообразия оценок: то, что для одного имеет большую ценность, для другого – малую или вообще никакой.

С формальной точки зрения ценности делят на позитивные и негативные, относительные и абсолютные, субъективные и объективные.

Немецкий философ Н. Гартман (1882 – 1952) обосновал понятие «личностная ценность». Помимо всеобщей значимости человеческих поступков в них присутствует нечто собственное. Это то, что на месте конкретного человека никто другой не мог бы и не должен был бы делать. Общие ценности становятся личностными при включении деятельности сознания ненасильственным способом. Сознание руководствуется чувствами, когда извлекает заданные ему природой наборы ценностей. Привычные ценности труда, образования, творчества, свободы, профессионального идеала и т.д. пополняются гуманистическими: ценностями сознания, смысла, выбора демократии, личной производительности, частной собственности и т.д.

Значение осознания, придания смысла какой-нибудь ценности, по мнению Гартмана и Шелера, не является абсолютной ценностью так же, как неабсолютна ценность эмоций. Тем не менее, они прочно связаны со смыслами, которые, в свою очередь, даны человеку изначально, т.е. являются знанием, существующим до познания, т.е. априорным знанием, присутствующим в подсознании и проявляемым эмоционально. Это – предзнание, определяющее человечность человека.

Вместе с тем, такие ценности, как труд, образование, свобода, выбор, культура, справедливость, порядочность, личностный смысл и т.д. не могут быть продуктами только эмоционально-априорного опыта личности и составлять основу ее оценочных отношений. Для того, чтобы ценности

стали достоянием и саморуководством сознания, они должны пройти через процесс придания смысла (о последнем см. еще в параграфе о феноменологическом подходе).

Американский ученый А. Маслоу (1908 – 1970 гг.) построил своеобразную иерархию ценностей, в которую включил сущностные проявления высших личностных ценностей, как духовных потребностей человека – любви, творчества, стремления к идеалу и т.д. Эту иерархию образует ряд взаимоподчиненных врожденных ценностей – потребностей: от физиологических потребностей к потребностям в безопасности – в любви и привязанности – в признании и оценке – в самоактуализации (реализации духовных способностей).

Предложенную А. Маслоу ценностную лестницу потребностей можно, как полагают Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич, обозначить как данную природой человеку возможность к соединению чувственного и смыслового опыта.

В современной отечественной философии интерес к проблеме ценностей наблюдается в 50 – 60 – х годах XX века. В советской философской литературе сложились определенные подходы к интерпретации понятия «ценности», отражаемые в работах Балакиной И.Ф., Гуревича П.С., Тугаринова В.П. и др.

Так, П.С. Гуревич, не соглашаясь с предложенными в литературе определениями, дает свое и трактует ценность как личностно окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека.

Вызывает интерес современных ученых – философов проблема соотношения общечеловеческих и национальных ценностей. Эта проблема приобретает новое и особое звучание в современных условиях.

Большинство ученых считает, что общечеловеческие и национальные ценности взаимодополняются и взаимообогащаются. Приоритет общечеловеческих ценностей отвергает абсолютизацию классовых, национальных ценностей. Важной предпосылкой приоритетности общечеловеческих ценностей является принцип антропоцентризма, т.е. человек – мера всех вещей (Протагор). «Общечеловеческое – это идеальная форма всеобщности, которая реально достигнута человечеством на данной ступени истории и которая непосредственно обнаруживает себя в диалоге культур» (Введение в культурологию: Учебное пособие для вузов. – М., 1995).

Национальные и общечеловеческие ценности связаны, как отмечает А.Ю. Шадже, как 1) единичное и общее; 2) часть и целое; 3) явление и сущность.

Подлинно национальные ценности, служащие Любви, Истине, Добру, Красоте, являются и общечеловеческими. Каждый народ является носителем не только национальной, но и общечеловеческой культуры (Абдулатипов Р.).

В связи с этим следует отметить необходимость различать национальное и национализм.

Среди приоритетных ценностей в любой деятельности (научной, социально-политической, педагогической и любой другой профессиональной деятельности) В.И. Андреев выделяет по признаку доминирования следующие:

- **социальные ценности** (значимость научного, профессионального труда, ответственность перед людьми, коллегами, обществом, родителями);
- **психологические** (сотворчество с коллегами, детьми, студентами, аспирантами, любовь к ним);
- **профессиональные** (овладение новыми эффективными методами и технологиями профессионального труда, научного исследования, профессиональный рост, профессиональное мастерство, профессиональная культура).

Подводя итог изложенному, можно утверждать, что в основе всех обозначенных выше ценностей лежат нравственно-духовные ценности. В связи с этим в качестве методологического постулата отметим, что наука и образование, техника и производство, искусство и религия не только бесполезны, но и вредны, если они не служат нравственности, Любви, Красоте, Добру, Истине.

И поскольку все – и святой и грешник, и короли и полководцы, и ученый и деятель искусства, и хлебороб и рабочий проходят через образование, приведем точку зрения А. Бейли на образование в новом веке: «Новое Образование должно занять место прежнего, устаревшего и оказавшегося столь несостоятельным, что не смогло предотвратить всеобщего уничтожения в 1914 – 1945 гг. Образование является и должно являться, по существу, непрерывным процессом от рождения до смерти, назначение которого состоит не столько в стяжании знания, сколько в расширении сознания. Знание само по себе мертво, если не влияет на взаимоотношения человека со своим окружением, социальную ответственность, исторические тенденции, частные и мировые условия, а главным образом на эволюцию сознания, вводя безграничные просторы неведомой Вселенной в сферу ограниченного человеческого ума. Образование – это непрерывный процесс обучения тому, как согласовывать между собой человеческие и божественные элементы в составе человека, налаживая правильные отношения между Богом и человеком, духом и материей, целым и частью».

Базовые идеи – ценности, долженствующие лежать в основе тенденций образования, по А. Бейли, следующие:

1. **Воля или цель** – это культивирование воли к добру, воли к красоте, воли к служению.
2. **Любовь – мудрость**. Это, по существу, раскрытие сознания целого. А. Бейли называет это групповым сознанием, первым вы-

ражением которого является самосознание, то есть уразумение душой (в трех мирах человеческой эволюции) того, что человек – это Три в Одним и Один в Трех. Групповое сознание – это любовь, которая ведет к мудрости – к мудрости, которая есть любовь в проявленной активности. И все это должно раскрываться посредством образования.

3. **Активное Познание.** Оно связано с раскрытием творческой природы сознательного, духовного человека. Оно имеет благодаря правильному использованию ума с его способностью интуитивно улавливать идеи, откликаться на толчки, объяснять, анализировать и сооружать формы для откровения. Так творит душа человека. Правильно направить эту уже развитую тенденцию – вот назначение всякого истинного образования.
4. **Атрибут гармонии через конфликт.** Это атрибут, скрытый во всех формах, врожденная тяга или недовольство, которое заставляет человека бороться, прогрессировать, развиваться, чтобы в конце концов добиться единения, союза со своей душой. Это сознание гармонии и красоты, направляющее человеческую единицу на пути эволюции к конечному возвращению к своему эманулирующему Источнику (эманация от лат. *emanatio* – истечение) – истечение из единого целого; согласно учению, что мир есть эманация божества, все низшее вытекает из высшего, которое обозначается не только как «Бог», но и как «первоединое»). Педагоги должны выявлять такую неудовлетворенность и интерпретировать ее для учащихся с тем, чтобы они могли понять самих себя и работать, познавая.
5. **Атрибут конкретного знания** позволяет человеку конкретизировать свои концепции и строить мыслеформы; с их помощью он материализует свои прозрения и мечты и осуществляет свои идеи. Человек делает это, активизируя низший конкретный ум. Надо привести ребенка к лучшему пониманию глубинной цели бытия и подготовить к мудрой работе в творческой сфере. Истинное образование должно начинать с понимания и чувствования учеником истинных духовных ценностей, это и есть активизация низшего ума.
6. **Атрибут преданности.** Преданность вырастает из неудовлетворенности, плюс способности к выбору. В зависимости от глубины своего недовольства и способности ясно видеть, человек движется от одной точки временного удовлетворения к другой, всякий раз демонстрируя свою преданность желанию, личности, идеалу и видению, пока не соединится с наивысшим возможным для человека идеалом. Это, по А. Бейли, прежде всего душа, а затем Превышняя душа, или Бог. Образованию предоставляется

хорошая возможность задействовать внутренний идеализм, присущий каждому ребенку. Но оно должно делать это во исполнение верховного замысла души, а не исходя из частных стандартов национального образования.

7. **Атрибут порядка.** Это врожденный атрибут и инстинкт к упорядоченному ритму, с которым необходимо работать педагогу, делая его более творческим, конструктивным и обеспечивая с его помощью поле для раскрытия способностей души. В воплощении этого атрибута в наше время налицо жесткая стандартизация человечества и наложение авторитарного ритуального ритма на общественную жизнь. Это означает растворение единицы в группе, оставляющей ей мало шансов для свободного проявления своих индивидуальных воли, познания, цели и техники души.

Педагог будущего, как отмечает А. Бейли, начнет свое служение ребенку с распознавания эфемерного и преходящего превратного представления души и будет, в первую очередь, работать над умственным аспектом, а не нагромождать до предела память ребенка знаниями, связанными с феноменальным существованием. Если верно, что каждый ребенок – это микрокосмическое олицетворение Макрокосма, величие этой проблемы становится бесспорным.

#### Рекомендуемая литература

- Аристотель. Никомахова этика // Соч. Т – 4. – М., 1984.
- Балакина И.Ф. Проблеме ценностей – внимание исследователей // Вопросы философии, 1965, № 9.
- Бейли А. Образование в новом веке. – М., 1998.
- Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону, 1999.
- Гайденко П.П. Аксиология // Современная западная философия. – М, 1991.
- Гартман Н. Этика. – Берлин, 1926.
- Гуссерль Э. Первая философия. – Буффало, 1955.
- Дильтей В. Описательная психология. – Петроград, 1924.
- Кант И. Критика практического разума. Соч. Т.4. – М., 1965.
- Кант И. Критика чистого разума. Соч. Т.3. – М., 1964.
- Кессиди Ф.Х. Сократ. 2-е издание – М., 1988.
- Коржуев А.В. Категория «сущность» и смыслопоисковый аспект физического познания. – М., 1999.
- Кришнамурти Д. Проблемы жизни / Пер. с англ. Кн. 3. – М., 1995.
- Кришнамурти Д. Проблемы жизни / Пер. с англ. Кн. 1,2. – М., 1993.
- Кришнамурти Д. Свобода от известного. / Пер. с англ. – М., 1991.

- Платон. Диалоги. – М., 1986.
- Проблема ценности в философии. – М. –Л., 1966.
- Розанов В.В. Цель человеческой жизни // Вопросы философии и психологии. 1982. Кн. 1,2.
- Смысл жизни в русской философии. – СПб., 1995.
- Теория личности в западноевропейской и американской психологии. – Самара, 1996.
- Тугаринов В.П. Духовные ценности человека // Советская педагогика, 1966, № 1.
- Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. – Л., 1968.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
- Ценности и символы национального самосознания в условиях изменяющегося общества – М., 1994.
- Человек в зеркале наук. – Л., 1991.
- Человек и его ценности. – М., 1988.
- Чухина Л.А. Человек и его ценностный мир в религиозной философии. – Рига, 1980.
- Шадже А.Ю. Национальные ценности и человек (социально-философский аспект). – Майкоп, 1996.

### 3.4. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Антропология (от греч. *anthropos* – человек, *logos* – слово, идея, суждение) определяется в словарях как наука о происхождении и эволюции человека, образовании человеческих рас и о нормальных вариациях физического строения человека.

Как самостоятельная наука антропология сформировалась в середине 19 века. Ее основные разделы: морфология человека, учение об антропогенезе (процессе историко-эволюционного формирования физического типа человека, первоначального развития его трудовой деятельности, речи, а также общества), расоведение.

С середины 20 века усилено развивается комплекс дисциплин, объединенных под названием «биология человека» и изучавших физиологические, биохимические и генетические факторы развития человеческого организма.

Получает развитие самостоятельное направление – философская антропология, которая в широком смысле определяется как учение о природе (сущности) человека.

Понимание природы человека, осознание его места во Вселенной всегда выступали стержнем развития многообразных культур мира. Данная проблема просматривается в древнеегипетской и тибетской «Книгах мерт-

вых», в индусской «Книге смерти», в трудах мыслителей античной Греции, средневековой Европы, Нового времени вплоть до трудов Канта.

Понятно, что невозможно дать исчерпывающего определения природы человека, хотя и существуют различные дефиниции типа «человек – отчасти – бог, отчасти – животное, отчасти бесконечен, отчасти конечен».

Некоторые ученые (Э.Фромм и др.) указывают, что приблизительный и вместе с тем довольно точный подход к пониманию природы человека дают такие существенные свойства человека, как разум, способность к производству орудий труда, создание социальной организации, творчество символов.

По мнению современных ученых, сознание человека принципиально невозможно свести к чему-то простому, поддающемуся осмыслению в рамках аристотелевской формальной логики. Сознание имеет дело со смыслами, которые не подвластны принципам формальной логики, способной раскрывать лишь определенные связи в знаковых системах, но не схватывающей творческую природу человеческого сознания. В сознание входит и алогичная, иррациональная сфера бессознательного, в которой и происходит порождение новых смыслов. Смысл жизни связывается со смыслом существования Вселенной.

Участники XVIII Всемирного философского конгресса (Англия, 1988 г.) считают, что человечеству сейчас нужна философия нового типа, «новая метафизика», которая основана на единстве истины и нравственности, познания и ответственности, что «этос войны» должен уйти, уступив место «этосу мира» (доверию, открытости, уважению, взаимному интересу людей).

В узком смысле философская антропология трактуется как идеалистическое течение в западно-европейской философии, основанное М. Шеллером и Х. Плеснером в 1920-х гг. и исходившее в значительной мере из идей философии жизни В. Дильтея и феноменологии Э.Гуссерля.

Кратко остановимся в связи с этим на идеях философии жизни, основателями которой были во Франции А. Бергсон, в Германии В. Дильтей. Именно эти страны испытали и наибольшее влияние философии жизни, ее мировоззренческих установок. В числе идейных вдохновителей этого течения были Шеллинг, Кьеркегор, Шопенгауэр, Ф. Шлегер и др. Центральное понятие философии жизни – понимание жизни как внутреннего переживания (связанного с религиозными верованиями), как игры духовных сил человека. При этом единственным методом познания жизни признавалась интуиция, интуитивное «понимание» жизненных явлений и процессов, которому противопоставлялось рационально-логическое познание истины. Бергсон, в частности, делил действительность на две сферы – сферу материи с ее механистическими законами и сферу жизни и сознания. В понимании жизни А. Бергсон не признавал естественнонаучного подхода к трактовке органического развития, заменив ее концепцией «творче-



ской эволюции», в основе которой, по его убеждению, лежит «жизненный порыв», обусловленный божественным началом как движущей силой вселенной.

В. Дильтей отделял «науки о духе человека» от естественных наук и противопоставлял их методы. Взаимосвязи духовного мира можно, по Дильтею, лишь «переживать», «понимать» и позже осознавать, но не «объяснять» с помощью методов естественных наук.

На основах философии жизни в 20 гг. XX века сложилась традиционная немецкая педагогика как наука о развитии духовной жизни человека. Ее корнями питалась и социальная педагогика.

В философской антропологии существует научная концепция – антропологизм, рассматривающая человека как высшее и совершеннейшее произведение природы. В антропологизме понятие «человек» выступает основной мировоззренческой категорией, с позиции которой должно производиться исследование и природы, и общества, и мышления, происходит развитие всех наук.

С материалистическим обоснованием антропологии выступали Л. Фейербах, Н. Г. Чернышевский, т.е. понимая природу человека как совокупность общественных отношений. В идеалистической философии (Ф. Ницше, А. Шопенгауэр, ряд представителей экзистенциализма) категория «человек» противопоставляется понятиям «общество», «природа». Западные антропологи полагали, что сущность человека определяется отнюдь не совокупностью общественных отношений, а некоей общей для всех людей неизменной антропологической природой, не подверженной никаким социальным воздействиям.

Антропологический подход предполагает изучение и знание человека во всех отношениях во имя развития его индивидуальных способностей. Этой целью объясняется выделение из философской антропологии самостоятельного направления педагогической антропологии.

По утверждению известного отечественного педагога, основоположника педагогической антропологии К.Д. Ушинского, в центре наук о человеке должен быть сам человек, всеобъемлющее и целостное знание о человеке.

Интерес к антропологической проблематике со стороны многих наук возрос с послевоенного времени. Этот интерес был, с одной стороны, естественным следствием логики развития современного научного мышления, требовавшего создания комплексной теории формирования человеческой личности на основе данных, накопленных всеми науками, изучавшими человека. С другой стороны, интерес этот, в частности в педагогике, углублялся и тем, что прежние традиционные установки и подходы к образованию человека, его обучению и воспитанию оказались в свете новейших требований научно-технического прогресса несостоятельными.

Интерес к антропологической проблематике, как и ее толкование, был в разных странах не одинаковым. К тому же философская антропология как интегративная теория наук о человеке не везде рассматривалась в качестве методологической основы антропологического «переворота».

Так, в англо-американском регионе была распространена больше культурная антропология с этническими разновидностями, которая использовала данные биологических и историко-сравнительных наук о человеке.

Наши отечественные ученые тоже ощущали тенденцию превращения человека в одну из самых общих, генеральных проблем всей современной науки. Они отмечали, что этот процесс связан с антропологизацией и гуманизацией системы научных знаний, что сопровождается универсализацией антропологических подходов во всей системе наук.

Так, Б.Г. Ананьев в ряде своих статей и в книге «Человек как предмет познания» (1968) отмечал, что потребность в едином фундаментальном учении о человеке остро ощущается в различных областях нашей общественной практики, что нельзя понять структуру принципов воспитания, образования в целом безотносительно к структуре целостной природы человека, обоснованной научным фундаментом общего человекознания.

А между тем, в развитии педагогики и народного образования, по словам Б.Г. Ананьева, все еще преобладает идея системы воспитания как направленного воздействия общества на формирование индивида.

В последние годы делается попытка преодоления, переоценки прежних постулатов об общественной природе человека, воспитания, в сторону смещения акцента на биологическую природу человека.

В этом плане интерес вызывают философские подходы В.С. Шубинского к педагогической теории, лейтмотивом которых является мысль о том, чтобы в центр новой теории педагогики поставить идею жизнотворчества, формирования человека – творца, проектировщика собственной жизни, создателя и хранителя жизни и разума на земле. В.С. Шубинский подчеркивает необходимость формирования целостного человека как биопсихосоциоприроднокосмического существа на базе общечеловеческих ценностей, гуманистических принципов.

Недооценка нами в течение многих лет биологического, антропологического, космоземного измерения существования человека, феномена бессознательного в человеке дает себя знать. О подходе к человеку как космоземной сущности, как микрокосму будем говорить в специальном параграфе «Эзотерический подход».

Разделяя идею о всемогуществе организованного систематического воспитания в государственных структурах и госстандартах образования, мы отвергали роль случайных факторов в развитии человека, не учитывали (да и не учитываем) принципов синергетики. А такого рода непостоянные

факторы могут оказать решающее воздействие на жизнь человека, его судьбу.

Большой интерес представляет современная концепция интегральной природы человека (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов). На основе научной методологии, истории мировой культуры авторы этой концепции дают комплексный анализ человека как социоприродного, космопланетарного существа. Человек рассматривается как биофизический феномен со специфическими психическим, социальным и культурным мирами, как существо, чьи корни уходят в глубины Космоса. Иными словами, человек обладает интегральной природой – он представляет собой «космобиопсихосоциальное единство» (В.С. Поликарпов), целостное «космопланетарное явление» (В.П. Казначеев). Авторы развивают концепцию о том, что природа человека есть единство и взаимодействие порядка и хаоса, где интегрирующим ядром выступает личность. Данная концепция позволяет объяснить поведение человека в различных ситуациях, что имеет существенное значение для управления социальными процессами, для прогнозирования путей развития устойчивой цивилизации. Современные западные ученые, трактуя сущность человека с философско-антропологических позиций, исходной делают посылку, что человек в отличие от животных очень слабо наделен природными инстинктами и поэтому менее приспособлен к окружающей среде.

В частности, Г. Роот считает, что человек по своей природной сущности является уязвимым, т.е. он биологически не защищен, поэтому требует социального окружения, общения, помощи. Личность с философско-антропологических позиций – это «социальное существо по нужде», в силу своей уязвимой биологической природы. В таком понимании и должен, по мнению Г. Роота, учитываться социальный принцип, суть которого состоит в том, что уязвимость биологической природы человека должна быть компенсирована «слитностью» человека с социальной или культурной средой.

В связи с этим следует отметить, что большинство западных авторов ограничивает социальные связи человека только микросредой. Само же общество понимается многими как искусственный продукт техники, цивилизации, как враждебный индивиду, сковывающий его свободу, инициативу.

Производительный труд также получает антропологическую трактовку: это – средство защиты биологической природы человека, его внутреннего духовного мира; средство самоутверждения в жизни. Но с другой стороны, труд делает жизнь человека односторонней, он ведет ее к материализации.

Западные ученые рассматривали с философско-антропологических позиций и проблему развития человека. Бум в разработке и освещении ан-

тропологических подходов, особенно в исследовании аспектов педагогической антропологии, пришелся на Западе на 60-70 годы XX столетия.

По словам немецкого профессора, теоретика педагогики В. Лоха, антропологический подход к проблемам педагогики завершил поиск идеала человека и интегрировал результаты всех других наук о человеке (медицины, психологии, биологии, политологии, социологии).

Антропологический подход к анализу феномена человека открыл новые направления, представляющие собой совершенно неизученные области комплексной науки о человеке:

- область его духовного мира;
- повседневного жизненного существования;
- нравственных добродетелей, пороков, поведения и т.д.

Огромный вклад в развитие педагогической антропологии внес один из крупнейших немецких философов и педагогов современности Отто Фридрих Больнов. Получив разностороннее образование в области естественных наук, философии и педагогики, Больнов продолжал развивать идеи Дильтея и Гуссерля, работая над проблемами философии жизни и философии экзистенциализма, а также над вопросами философской и педагогической антропологии. Больнов опубликовал около 60 научных трудов, посвященных только этим проблемам, в том числе 15 крупных монографий, оставил не один десяток учеников и своих последователей.

В его трудах нашли глубокое осмысление и отражение важнейшие и актуальнейшие методологические, мировоззренческие, этические вопросы, проблемы теории познания, методы научного исследования, проблемы внутреннего духовного мира человека – настроения, чувства, душевные и духовные качества и т.д.

Человек – это не материал, как отмечает О. Больнов, который можно любым способом обработать. Он развивается по собственным законам к цели, заложенной в нем самом. Процесс формирования духовного мира человека понимается им не как последовательное развитие и обогащение в его содержательном плане, а в виде внезапных скачков, рывков, различных по характеру, силе, времени и скорости и обеспечивающих переход от ступени к ступени, от одной фазы к другой. Причем все переходы носят, как утверждает ученый, кризисный характер. Подлинное становление, самовыражение человека возможно лишь в результате преодоления кризисов, которые понимаются как дар судьбы, бога, как милость, ибо каждый кризис ведет человека к очищению, обновлению и возрождению. Кризис – это обязательные «ворота», через которые человек должен пройти. Если он их пройдет, то может найти, обрести себя, если нет – возможна потеря своего «Я».

Из понимания человека как существа с бесконечно открытыми возможностями делается вывод, что у него нет никаких прочных фиксированных задатков, определенно очерченного дарования, никакой границы зре-

лости. Все эти границы условны и временны. Только кризис способствует развитию, реализации заложенных в человеке потенциалов.

В процессе переживания человеком кризисных явлений возможно лишь оказание ему некоторой помощи путем раскрытия назначения данного кризиса советами, подбадриванием, собственным примером.

В отношении определения степени влияния наследственных факторов на формирование человека среди западных авторов нет единства. Одни признают их фундаментальное значение, другие рассматривают их лишь в качестве «первого толчка». Отмечается, что развитие и обучение – взаимообусловленные факторы, действующие в течение всей жизни человека. В такой постановке проблема взаимодействия традиционных факторов – наследственных задатков и среды получает антропологическую интерпретацию. В этой связи распространены понятия «обучаемость» и «воспитуемость» человека, которые трактуются как антропологическая потребность и способность человека к обучению и воспитанию.

Опираясь на философско-антропологические установки, О. Больнов и его последователи разработали и сформулировали общие методологические принципы подхода к педагогическим проблемам, проблемам образования и их исследованию. Суть их в следующем:

1. **Принцип антропологической редукции** позволяет обосновать исследование первоначальными истоками, коренящимися в жизненных явлениях человека. Идти в этом случае необходимо от целого к части.
2. **«Организационный принцип»** - обратный антропологической редукции. Он требует изучения человеческой жизни, исходя из исследования или с позиции какого-либо одного объекта или компонента жизни (или человека). В данном случае идти следует от части к целому. Оба принципа должны дополнять друг друга.
3. **Принцип антропологической интерпретации** отдельных феноменов предполагает исследование отдельных частей феноменологическим путем («понимающий», проясняющий способ исследования). Он связан с искусством описания или озарением (феноменологическому подходу будет ниже посвящен специальный параграф). Применение этого принципа означает сведение частных результатов анализа в общий комплекс проблемы (например, сопоставление анализа отдельных феноменов человека со всей его сущностью, или анализ отдельных педагогических ситуаций с учебно-воспитательным и воспитательным процессами в целом).
4. **Принцип «открытого вопроса»** исходит из признания невозможности окончательного сведения суммы частей к целому. Утверждается, что в принципе нельзя создать целостного, едино-

го представления, например, о человеке, так как он в каждом феномене выглядит иначе, неповторимо. Человек неизмерим до конца.

Вместе с тем О. Больнов утверждает, что философско-антропологические подходы дают возможность познать, раскрыть загадку человеческой жизни, загадку человеческого «Я». А она состоит в вечном начинании, непрерывном обновлении, омоложении. В этой связи он ставит вопрос развития специальной науки о пожилых – геронтологике.

С антропологических позиций изучаются и такие личностные духовные качества как чувства, интересы, настроение. Особое внимание Больнов уделяет разработке в антропологии вопроса приподнятых настроений и положительных чувств, таких как радость, любовь, надежда, уверенность и др. Это особенно важно в кризисные периоды жизни. Бытие, по Больнову, меняется в зависимости от смены настроений человека. В этой связи им выдвигается как важная педагогическая проблема – необходимость регулирования настроений, воспитание мужества, твердого характера, который будет удерживать частую смену настроений человека.

В работах западных ученых антропологической ориентации чувство радости определяется как основной феномен жизни человека (Ю. Дрекслер). Там, где нет радости, умирает сама жизнь. Радость излучает целебную силу, оживляет и стимулирует человека. Самая чистая форма радости – это радость творчества, которое связано с чувством ответственности.

Важным составным элементом существования человека рассматривается любовь как наивысшая форма личностной встречи. Она является и антропологической основой воспитания. Ее отсутствие ведет к росту преступности, другим аморальным формам поведения.

Интерес представляет и философско-антропологическая трактовка языка как средства нравственного и духовного развития человека. По существу можно говорить, по мнению Т.Ф. Яркиной, о разработанном философско-антропологическом учении о языке, в котором понятие язык выступает как базовое, методологическое, связанное с сущностью человека, его мышлением и нравственностью. Только проблеме языка О. Больнов посвятил около 10 работ. Слова, высказанные в определенной ситуации, по мнению ученого, воздействуют не только на поведение человека, но и на его духовное развитие. Как и А. Гумбольдт, О. Больнов считал слово шифром, ключом к действительности. Язык не только связывает человека с миром, но и открывает для него мир. Через язык можно, по Больнову, не только управлять воспитанием, но и регулировать все отношения человека к миру, его поведение, нравственность, т.е. формировать человека в целом.

Слово не просто копирует априори существующую действительность, окружающий мир. Оно, в свою очередь, изменяет, преобразует этот мир. Считается, что слово обладает магической творческой силой.

Самовыражение человека также связано с языком. Человек формирует себя в языке и воспринимается другими через язык.

Не обойден западными учеными и вопрос о процессе познания. Наряду с признанием интуитивных и медитативных форм познания многие западные исследователи признают и раскрывают процесс рационального познания, куда включают весь комплекс духовной жизни человека, всю его чувственно-практическую деятельность и дорациональные формы познания как имманентно присущие человеку до начала всякого восприятия мира.

Последние десятилетия XX столетия человечество столкнулось со многими противоречиями, приведшими к серьезным кризисным явлениям во многих областях жизни человека. В этой связи реально мыслящие ученые Запада, озабоченные экологическим состоянием планеты, здоровьем людей, обрушились с резкой критикой на существующий образ жизни в большинстве стран мира, который привел к накоплению гор оружия, угрожающего взорвать мир и творческое сотрудничество народов, угрожающего космическими катастрофами. Критическая программа сопровождалась конструктивными требованиями «поворотного пункта» в отношении к миру и человеку, отказа от механистического мышления, при котором отсутствует целостное восприятие мира и человека в нем.

Новая парадигма, по мнению американского ученого Г. Бейтсона, это мировоззрение холизма (целостности). По Бейтсону, новая парадигма – это синоним «глубокой экологии», которая стремится к достижению единства природного и духовного начал. Здесь автор проводит связь с духовными традициями восточной мудрости (восточной философии), космологией, христианством и другими философскими концепциями.

Такие фундаментальные понятия экологического плана, как равновесие и гармония, в целостности выступают сегодня в качестве идеала, к которому следует стремиться и в духе которого необходимо, по мнению американских ученых, воспитывать подрастающее поколение.

Четвертый Международный форум информатики, прошедший в 1995 году в Москве и посвященный 50-летию ООН, уделил большое внимание актуальным проблемам человечества на рубеже третьего тысячелетия. Среди них центральное место заняли проблемы поиска новой модели цивилизации, связанной прежде всего с развитием ее духовных основ, определением путей и средств формирования планетарного сознания, синтетического мышления человека и глобальных ценностей человечества.

Основными чертами будущей суперцивилизации, по прогнозам ученых, станут:

- прорыв к познанию современной научной концепции Вселенной с ее универсальным механизмом информационной сущности;
- новое понимание физической и духовной структуры нашего мироздания и человека;

- овладение психической энергией;
- признание и овладение космическим сознанием и другие.

Отмечается также озабоченно, что сфера образования во всем мире не ориентирована на развитие духовности человека, а лишь на получение главным образом утилитарных знаний, как и в поле зрения официальной медицины находятся только болезни человека, а не его здоровье.

Еще К. Маркс предупреждал (у тех, у кого патологическая неприязнь к позитивным ссылкам на Маркса, Энгельса, Ленина, уверена, при чтении этих слов появится злая усмешка, тем хуже для них) о том, что современное общество чревато своей противоположностью, что победы техники покупаются ценой моральной деградации и что по мере того, как человечество подчиняет себе природу, человек становится рабом своей собственной подлости (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. 2-е изд. Т. 16, ч. 2, с. 416). Эти слова сегодня актуальны как никогда.

В связи с этой ссылкой на Маркса вспомним об одном из свойств науки, указанном в данной книге, в первой главе. Речь шла о диалектических парах – антиномиях и среди них о неморальности в науке. Наука (да и техника, о которой речь ведет Маркс) неморальна в том смысле, что научные истины нейтральны в морально-этическом плане, а нравственные оценки могут (и должны) относиться либо к деятельности по получению знания, либо к деятельности по его применению.

#### Рекомендуемая литература

Ананьев Б.Г. Важная проблема современной педагогической антропологии // Советская педагогика, 1996, № 7.

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.

Бердяев Н.А. О назначении человека. – М., 1993.

Бердяев Н.А. Самопознание. – М., 1991.

Бердяев Н.А. Смысл истории. – М., 1990.

Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. Лекции. М., 1993.

Волков Ю.Г., Поликарпов В.С. Интегральная природа человека: естественнонаучный и гуманитарный аспекты. – Ростов-на-Дону, 1994.

Казначеев В.П., Спириин Е.А. Космопланетарный феномен человека. – Новосибирск, 1991.

Куликов В.Б. Философия – педагогическая антропология: проблемы и тенденции // Вопросы философии, 1985, № 6.

Леви-Строс К. Структурная антропология. – М., 1983.

Моисеев Н.Н. Человек во Вселенной и на Земле // Вопросы философии, 1990, № 6.

Проблема человека в западной философии. – М., 1988.

Человек в контексте глобальных проблем. – М., 1989.



Шарден П.Т. Феномен человека. – М., 1987.

Яркина Т.Ф. Проблемы духовного мира человека на пороге ноосферной эпохи // Педагогика, 1996, № 2.

Яркина Т.Ф. Человек как объект социальной педагогики и социальной работы: теоретико-методологический аспект. – М., 1996.

### 3.5. ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Герменевтика (от древнегреческого слова *hermeneutikos* – «разъясняющий», «растолковывающий», «истолковывающий») – направление в философии, основной проблемой которого является проблема **понимания**. Она начинает использоваться как принцип научного исследования, требующий более осмысленного и глубокого понимания сущности явлений и процессов.

Герменевтический подход в образовании одним из основных способов постижения истины, смысла изучаемых явлений считает обучение пониманию.

Герменевтический принцип направлен на целостное смысловое понимание целого ряда наук. Смысл человеческого бытия и его понимание волновали каждое поколение. Герменевтический принцип наиболее характерен для гуманитарных наук (философии, литературы, истории, права, педагогики и т.д.).

В методологии научного познания всех наук, в том числе гуманитарных и социальных, существует специфический способ познания, который заимствован из герменевтики и связан с интерпретацией и пониманием гуманитарных и социально-исторических процессов. Он выдвинут в общественном знании в конце 19 века в качестве альтернативного метода естественно-научным методам.

Исторически самым первым и получившим широкое распространение не только в науке, но и в обыденном познании, было объяснение эмпирически наблюдаемых фактов и явлений. В первое время, когда в общественном знании господствовало механистическое мировоззрение, многие явления природы пытались объяснить с помощью простейших каузальных (причинных) законов.

В 1894 году американский ученый Дильтей противопоставил метод «понимания» методу объяснения.

Слово «герменевтика» первоначально обозначало искусство толкования, перевода и понимание. Этимологически его часто связывают с именем Гермеса, который в античной мифологии считался посланцем богов Олимпа, доставлявшим людям их повеления. Но чтобы люди поняли божественный язык, Гермес должен был стать не только посредником в общении между богами и людьми, но и истолкователем и переводчиком бо-

жественных мыслей. Аналогичное значение имеет латинское слово «интерпретация», которое впоследствии получило настолько широкое распространение, что почти вытеснило древнегреческий термин «герменевтика».

Герменевтика как практическое искусство истолкования и понимания древних текстов, художественных текстов существовала в античной Греции. В средние века значительное развитие получила библейская герменевтика (экзегетика), занимавшаяся истолкованием библейских текстов, позднее возникла юридическая герменевтика, разрабатывавшая правила интерпретации правовых документов.

Таким образом, вплоть до начала 19 века герменевтики как общего учения о понимании, не существовало. Развитие герменевтики связано с именами ряда ученых: Ф. Шлейермахером, В. Дильтеем, М. Хайдеггером, Х.-Г. Гадамером и др.

Современные ученые герменевтику рассматривают и как теорию, и как искусство истолкования текста.

Интерпретация составляет фундаментальную основу не только мышления, но и любой коммуникативной деятельности. Интерпретации подвергаются знаки, символы, слова и предложения разговорного и письменного языка, произведения литературы и искусства, жесты и поступки людей, исторические события, теории, законы в науке, чтобы понять их. Поскольку во всех этих знаках и знаковых структурах скрывается определенный смысл, постольку и возникает задача интерпретации и раскрытия их смысла.

В настоящее время понятие «интерпретация» широко используется также в таких абстрактных науках, как математика и логика, семантика и общая лингвистика, теория систем и информатика и др.

Ученые выделяют уровни анализа знаковых систем: грамматическую интерпретацию, синтаксическую, психологическую (выявление индивидуальных особенностей автора произведения, проникновение в его духовный мир и т.д.), семантическую.

Именно семантический анализ обращает главное внимание на анализ смысла знаковых систем.

Поскольку язык служит универсальным средством выражения мысли, то он тесно связан с процессами интерпретации. Никакое другое средство коммуникации не превосходит его по своей универсальности, легкости и удобству в общении. Раскрытие смысла выражений языка, их понимание как раз и требует обращения к интерпретации слов и предложений языка, хотя в повседневной речи мы не задумываемся над этим. Понимание речи, как показал Ф. Шлейермахер, связано с **диалогом**, в ходе которого говорящий (также пишущий) с помощью слов и предложений выражает определенные мысли, а слушатель и читатель, опираясь на их значение, раскрывают смысл сказанного (написанного) и тем самым достигают понимания.

Для герменевтической интерпретации главное в том, чтобы выявить психологические особенности автора, проникнуть в духовный мир его произведения, в его цели, мысли, волю и чувства, и на основе этого по возможности адекватно передать его смысл, а следовательно, понять его. На эту сторону обращает внимание Дильтей.

По мнению ряда авторов (Г.И. Рузавин), игнорировать при интерпретации объективные факторы, которые вызвали появление произведения, не следует.

Более того, никакая интерпретация, даже в естественных науках, а тем более в гуманитарных, не может подходить к своему объекту без каких-либо идей, теоретических представлений, ценностных ориентиров, т.е. без того, что связано с деятельностью познающего субъекта, его идеями, знаниями, целями. В противном случае невозможно никакого понимания вообще. Поэтому вряд ли, по мнению Г.И. Рузавина, можно согласиться со взглядами, встречающимися в отечественном литературоведении, которые чрезмерно преувеличивают роль текста в художественном произведении. Само произведение представляет собой лишь знаковую систему, которая приобретает смысл только тогда, когда она соответствующим образом интерпретируется и сознание интерпретатора вступает в своеобразное, косвенное взаимодействие с сознанием автора.

Г.И. Рузавин разделяет точку зрения М.М. Бахтина, который подчеркивал, что понимание может и должно быть лучшим... Понимание восполняет текст: оно активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество, умножает художественное богатство человечества.

Если понимание сводится к усвоению готового смысла, то тем самым исключается, по правомерному мнению Рузавина Г.И., возможность раскрытия более глубокого его уровня, а следовательно, лучшего понимания продуктов духовной деятельности людей. Традиционный взгляд на понимание как усвоение и воспроизведение смысла нуждается отсюда в уточнении и обобщении. Такое обобщение может быть сделано на основе семантического подхода к интерпретации, согласно которому смысл или значение можно придавать знаковой системе. Отсюда следует, что понимание зависит не только от того смысла, который придал системе автор произведения, текста, но и его интерпретатор. В этой связи заслуживают особого внимания те интересные мысли, которые развивает М.М. Бахтин.

Ссылаясь на высказывания В.Г. Белинского о том, что каждая эпоха открывает в великих произведениях то, что в них не было, М.М. Бахтин замечает, что ни сам Шекспир, ни его современники не знали того «великого Шекспира», какого мы знаем теперь.

Но это не означает, что мы искажаем или модернизируем его. М.М. Бахтин видит ценность и значение подлинно творческих интерпретаций в том, что они раскрывают такой потенциальный смысл в произведениях, ко-

торый не мог заметить ни сам автор, ни его современники. Хотя личные восприятия и опыт интерпретатора играют далеко не последнюю роль, не следует сводить понимание целиком к субъективному восприятию смысла, ибо тогда была бы невозможна никакая коммуникация между людьми и взаимный обмен продуктами духовной деятельности. В действительности и в процессе речевой деятельности, и при истолковании текстов люди придают примерно одинаковый смысл словам и предложениям языка или текста. Именно в силу такого intersubjectивного характера смысла и становится возможным понимание.

На разных уровнях понимания имеет место соотношение субъективного и объективного, психологического и логического, интуитивного и рационального.

Таким образом, процесс понимания в широком контексте представляет собой, как отмечает Г.И. Рузавин, комплексную проблему, решение которой требует привлечения различных средств и методов исследования. Не последняя роль принадлежит здесь логико-методологическим, семиотическим и, в частности, семантическим методам интерпретации. Кроме того понимание связано также с аксиологической, ценностной характеристикой продуктов духовной деятельности, с нормативными установками, которые в науке воплощаются в парадигмах исследования и выступают как образцы, которым следуют сообщества ученых разного профиля.

Герменевтический подход привлек внимание и зарубежных, и отечественных ученых – педагогов. В частности, западногерманский ученый Ф. Крон в книге «Фундаментальная педагогика» определяет педагогику одновременно как «понимающую» и как «объясняющую» науку, т.е. совмещает герменевтический и эмпирический подходы, при этом герменевтический подход рассматривается как одна из методологических основ современной педагогики. С точки зрения герменевтического подхода, процесс познания в целом, процесс исследования и процесс обучения в частности, должны быть направлены на то, чтобы исследователь, обучающий, обучаемый понимали смысл исследуемого, изучаемого и, самое главное, чтобы они видели смысл в том, что и для чего изучается. Отсюда центральную задачу исследователя, учителя, преподавателя, ученого, авторы видят не в информировании, а в разъяснении информации и оказании необходимой индивидуальной личностноразвивающей помощи обучаемым. В осмыслении изучаемого материала главное усилие должно ложиться на самого исследователя, на обучаемого, при этом необходимо организовать не поверхностное, а глубинное осмысление увиденного, прочитанного, услышанного, т.е. смыслопоисковую деятельность.

К смыслопоисковой деятельности или осмыслению изучаемого, по мнению ученых, необходимо предъявлять ряд требований::

- осмысление должно быть многомерным, т.е. с разных сторон и в то же время целостным;

- для осмысления необходимо соотнесение общефилософских, частнонаучных, общепедагогических позиций;
- при осмыслении необходим исторический подход.

Некоторые ученые (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич) подчеркивают необходимость замены естественнонаучного метода объяснения, доминирующего как в обучении, так и в воспитании, на метод понимания (авторы при этом называют его не герменевтическим, а феноменологическим методом понимания, на котором мы остановимся в специальном параграфе). Главным недостатком метода объяснения является, с точки зрения авторов, то, что поясняя явление, учитель невольно дает однозначную, конечную, абсолютную его трактовку. Ученик (да и студент) принуждается в таком случае к точному восприятию не им понятого, не им осмысленного. Если при обучении такой подход иногда неизбежен, то в воспитании, по мнению этих ученых, он неприемлем принципиально.

Для того чтобы происходило осмысление изучаемого, смыслопоисковая деятельность, необходимо обучаемых и воспитуемых включать в эмоционально-нравственное переживание, или, как отмечают Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич, в проживание смысла явлений, феноменов.

Сущность и смысл метода понимания определяется направленностью учителя, преподавателя вуза на принятие ученика, студента таким, каков он есть, т.е. означает изначальную ориентацию на человека и его ценности как личности.

Значительная роль в понимании придается таким психическим феноменам как эмпатии (вчувствовании, сопереживании); инсайту (внезапному пониманию отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблем); **интуиции** – знанию, возникающему без осознания путей, способов его получения, целостному охватыванию проблемной ситуации; первопричине творческого акта, скрытой в глубинах бессознательного (З. Фрейд, А. Бергсон, Н.О. Лосский).

Герменевтический подход по сути тесно связан с гуманистической философией образования, которая ставит вопросы о смысле, цели, ценности жизни, о совести, сознании, стыде и т.д.

Для того, чтобы выявить высшую цель педагогической деятельности и определить возможные пути ее преобразования, необходимо, по правомерному утверждению ростовских ученых, научиться понимать и определять тот **смысл**, который приобретают те или иные средства педагогики личности в гуманистическом подходе. Другими словами, гуманистическое знание во всех его аспектах должно пройти путь критического осмысления, т.е. пройти путь, ведущий к пониманию его смысла. Знание (весь понятийный аппарат педагогики) должно как бы заново родиться в сознании учителя, преподавателя, только после этого оно станет его частью и руководством к осмысленному педагогическому действию.

Первым шагом в этом направлении, по мнению Бондаревской и Кульневича, будет установление иерархии (порядка) этих знаний. Основанием иерархии должны стать ценности, являющиеся приоритетными, т.е. имеющими преимущество перед другими.

По этому признаку авторы выделяют четыре условные группы понятий (знаний), условные, т.к. они в сущности образуют единое целое.

**1 группа** объединяет понятия по признаку **смысла**: идеи, идеалы, ценности (1 уровень); образование, воспитание, обучение (2 уровень); знания, умения, творчество (3 уровень);

**2 группа** по признаку направленности образования: личность, субъективность, самоорганизация (1 уровень); опыт, качество, возможности (2 уровень); социализация, культура, наука, профессия (3 уровень);

**3 группа** по научным признакам образования: методология, идеология, парадигма (1 уровень); концепция, целеполагание, подход (2 уровень); теория, система, технология (3 уровень);

**4 группа** по содержательно-процессуальным признакам образования: процесс, субъект, объект (1 уровень); принципы, содержание, условие (2 уровень); средства, формы, результат (3 уровень).

Образованию, как процессу деятельности учителя и ученика, должны предшествовать процессы осмысления содержания образования.

Герменевтический подход тесно связан, как подчеркивалось выше, с гуманистическим и феноменологическим подходами. На них мы остановимся в следующих параграфах.

#### Рекомендуемая литература

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
- Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура: Идея культуры в работах М.М. Бахтина. – М., 1989.
- Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М., 1988.
- Герменевтика. История и современность. – М., 1985.
- Рузавин Г.И. Методология научного исследования. – М., 1999.
- Розанов В.В. О понимании. – М., 1991.
- Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика, 1999, № 1.
- Ф. Крон. Фундаментальная педагогика. – М., 1988.

### 3.6. ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Феноменология в переводе с греческого означает учение о феноменах. А понятие «феномен» (от греч. *phainomenon* – являющееся) имеет ряд объяснений:

- явление, необычный, иногда парадоксальный, исключительный факт;
- философское понятие, означающее явление, данное нам в опыте, чувственном познании (в противоположность **ноумену**, постигаемому разумом и составляющему основу, сущность феномена).

Сразу, отметим, что Ноумен (от греч. *noûmenon*) в философии Канта – непознаваемая «вещь в себе». Согласно теории Канта, объективный мир, каким он существует независимо от нашего сознания, непознаваем. Диалектический материализм опровергает это и утверждает, что непознаваемых «вещей в себе» нет, есть только непознанные на данной исторической ступени развития вещи, которые познаются.

Феноменология, как философская дисциплина, трактуется в истории философии по-разному:

- как наука, выполняющая функцию критики чувственного познания (И. Кант, И.Г. Ламберг);
- как учение о становлении философии и истории исследования форм сознания (Гегель «Феноменология духа»);
- как непредвзятое выявление и описание феноменов (целостных единств внутреннего и внешнего) с позиции исследования их значений, смысла, сущностей (Н. Гартман);
- как часть психологии, описывающая психические феномены.

Например, существуют такие социально-психологические явления (феномены), влияющие на продуктивность деятельности как **фасилитация** (усиление энергии человека в присутствии других людей, его активной деятельности, к примеру, присутствие коллег улучшает эффективность деятельности учителя, преподавателя на занятиях, способствует их активной работе и др.), или обратное психическое явление (феномен) **ингибция** (подавление активности присутствующими, т.е. ухудшение результатов деятельности, если человек осуществляет ее в присутствии посторонних лиц, даже воображаемых), или такие феномены, как **конформность** (подверженность групповому давлению, изменение своего поведения под влиянием других лиц, социальных групп), **эйдети́зм** (греч. *eidōs* – образ; психический феномен, близкий к очень яркой образной памяти; способность сохранять живой, наглядный образ предмета долгое время), **интуиция**, **медитация**, **телепатия** и т.д.

К феноменам можно отнести и логотерапию – одно из психотерапевтических воздействий, связанное с лечением смыслом. Лого-

терапия – направление в психологии и медицине, разработанное австрийским ученым В. Франклом. Она исходит из того, что основной движущей силой в поведении и развитии человека является его стремление к поиску и реализации смысла своей жизни. Ставит целью расширение возможностей клиентов видеть спектр жизненных смыслов, которые может содержать в себе любая ситуация. Неумением человека понять и определить смысл собственной жизни вызвано возникновение проблем в жизни, и это возникновение проблем следует предупреждать в детстве путем формирования систем жизненных ценностей, потребности в самоактуализации, социальной ориентации.

В современной литературе феноменология определяется как учение о путях и способах развития человеческого сознания, понимаемое как саморазвитие нравственно-духовных сторон личности; это и смысло-поисковый способ углубленного познания внутренних источников, связей, внутренних механизмов развития и смысла явлений; это и учение о феноменах, т.е. необычных, парадоксальных явлениях.

К феноменам относят свободу, выбор, нравственность, воспитание, образование и др. Феномен, как отмечают некоторые ученые, это необычное явление, неординарность которого заключается в его противоречивости и парадоксальности. Образование, воспитание, развитие, научный поиск и т.д. становятся феноменами только тогда, когда рассматриваются не только их внешние проявления, но и внутренние связи, источники, механизмы. Отсюда, по мнению ряда авторов, правомерно рассматривать процессы воспитания, обучения, образования в целом, научного поиска как феноменологическую деятельность.

Феноменальными по своей сути являются сократические беседы, имевшие уже в эпоху античности научный потенциал, развивающую смыслопоисковую деятельность. Феноменальными были и вопросы Сократа к своим ученикам, наводящие мышление на поиск путей достижения «истины».

Основоположником современной феноменологии считается Э. Гуссерль.

На базе феноменологии Э. Гуссерль разработал обоснование наук о сущности в противоположность наукам о внешних фактах. В частности он разработал метод эйдетической редукции. Значение понятия «эйдетизм» обозначено выше, а редукция означает: 1) возвращение в известное состояние, восстановление; 2) ослабление, понижение артикуляционных звуков (в лингвистике); 3) биологическое - уменьшение органа, упрощение.

Итак, метод эйдетической редукции раскрывает путь к природной установке, ориентации человека на связь с человечеством путем (посредством) «расчистки» сознания, заполненного предрассудками социальных идеологий, отвращающих человека от творческой миссии. В понимании Гуссерля, расчистка сознания – это освобождение явления (феномена), его



сути от всех суждений и оценок для того, чтобы сущность стала свободной и поэтому – познаваемой. Иначе говоря, в процессе анализа ценности того или иного феномена, факта, события и т.д. под углом зрения этого метода как бы заключаются в скобки все относящиеся к ним научные и ненаучные описания, суждения, положения, оценки, и таким образом сущность ценности становится свободной и познаваемой.

Такая позиция позволяет дополнить ценность личностным смыслом, прийти до сути, используя собственный опыт в сопоставлении и сочетании с научными описаниями.

Феноменология предстает как средство освобождения сущности феноменов из каркаса принятых категорий и знаний.

Лейтмотивом феноменологии Гуссерля является мысль о возврате человека к его природной сущности, т.е. микрокосмосу, как центру разума и силы мира, воплощенном в каждой личности. Микрокосмос, по Гуссерлю, представлен в принадлежащих только конкретному человеку **переживаниях**, которые в силу связи с макрокосмосом человечества делают возможным возникновение общности личных и общечеловеческих ценностей, понятий, переживаний и т.д. Благодаря этому, мир превращается в личный феномен человека. В этом смысле феноменология является наукой о конструировании мира человеком и для человека. Это конструирование осуществляется в переживаниях сознания, создающих смысл и полагающих его существование в цепи природных явлений.

Поскольку Гуссерль определял феноменологию как «универсальную философию», которая становится таковой в обращении к новой реальности, по мнению современных феноменологов, задача философии состоит в том, чтобы приблизиться к принципиально новым «точкам» освоения пространства человеческих реальностей, в том числе педагогических. Отсюда обозначается и разрабатывается «метод саморазвития точек» духовно-личностного измерения (Р.А. Куренкова), трактуемый как метод феноменологического анализа.

Как утверждает Р.А. Куренкова, традиционный анализ, использующий объективные методы познания, нейтрализует мир человеческой индивидуальности. Познание в нем антиперсонально, а индивидуальность познающего как бы отсутствует. Феноменология же в своей направленности к жизненному опыту переживания не утрачивает субъекта познания, а напротив, согласно концепции сознания Гуссерля, толкает его внутрь «жизненного мира» явления.

Эти позиции справедливы, по мнению Бондаревской Е.В. и Кульневича С.В., и по отношению к феномену образования, поскольку в нем «мое мышление», «мой опыт познания», «мой опыт поведения», отзвучивания на феномены воспитательного, образовательного идеала, ценностей обучения, поиска их смыслов и т.д. не утрачиваются, ибо педагог – фено-

менолог выполняет описательные, информационные задачи, обращаясь к феноменологической редукции.

Описательность феноменологической (эйдетической) редукции, производимая учеником, создает установку «открытости» воспринимающего сознания, вовлеченности его «Я» в контекст феноменологического опыта.

Итак, к основным точкам феноменологического анализа, создающего предпосылку для саморазвития духовно-личностного измерения, ученые относят:

- процессуально-временную и пространственную непосредственную очевидность явления (первая точка);
- субъективность познающего сознания или «моя единственная онтология» предназначения (вторая точка);
- вовлеченность в опыт переживания феноменов познания и воспитания, отсутствие интервалов между пространством знания и между пространством человека (третья точка).

Помимо основных методов феноменологического анализа можно назвать и такие как **интенция** (лат. *intentio* – намерение, стремление, тенденция, направленность сознания, мышления на какой-либо предмет), **ноэма** и **ноэзис** (греч. *poesis* и *поэма* – мысль, смысл) – термины, применяемые Гуссерлем для обозначения акта, полагающего смысл и созданного благодаря этому акту смыслового единства восприятия, причем каждый такой акт в итоге придает тому, на что он направлен, характер предмета и т.д.

По мнению Бондаревской Е.В. и Кульневича С.В., педагогу-феноменологу имеет смысл обратиться к главному методу «тонкого» и «мягкого» феноменологического переконструирования сознания. И таким методом они считают **метод понимания**. Хотя речь идет о герменевтическом подходе, рассмотренном выше, эти авторы понятие «герменевтика» почему-то избегают.

Здесь добавим что, по правомерному утверждению этих ученых, поиск смысла любого явления, представимый как движение от знания – переживания к знанию – пониманию и далее – к знанию – самоконструированию мировоззрения – это уже метод, способствующий выбору позиции. Методы приобретают здесь иной смысл. Они выступают средством самоорганизации сознания – в первую очередь сознания педагога. И только опосредованно, преломляясь в представлении учителем учебного материала, в обсуждении конфликтных (проблемных) вопросов, в определении и преодолении проблемных точек – во всех ситуациях, где существуют педагогические отношения, а не управленческий диктат, требуется эмоционально-смысловой анализ явлений. В таких ситуациях востребуются и нравственные задатки его учеников.

Механизм познания ценностей, смыслов, с феноменологической точки зрения, запускается при соблюдении следующих принципов:

1. **Принцип самоформирования проблемного мышления.** По мнению Н. Гартмана, вывести человека к такой способности может попытка решения для себя вопроса о положении человека между действительностью и идеальным требованием. Проблемное мышление позволяет человеку осознать смысл и содержание общечеловеческих ценностей, что определяет возможность самостоятельного целеполагания.
2. **Принцип очеловечивания ценностей.** Только через человека ценности воздействуют на мир, предоставляя человеку власть над вещами, позволяющую ему вмешиваться в естественный ход событий и изменять его, руководствуясь категорическим (нравственным) императивом. Для этого ценности должны быть приняты на уровне личного смысла, т.е. поняты, как имеющие значение для личности.
3. **Принцип переживания содержания ценностей.** Он предполагает исследование фактов с их внутренней стороны, обращение к тому, что переживает сознание, т.е. к ценностям, составляющим его содержание.
4. **Принцип феноменологической редукции** (сведения в одну точку). Такая редукция (возвращение, восстановление, очищение) позволяет сосредоточивать «рассеянные» в пространстве и времени понятия ценностей в некую нулевую точку, как бы изначальную позицию, востребуя их сосредоточенности на мысли.

Из феноменологических смыслопорождающих факторов наибольший интерес с позиций феноменологии воспитания представляют, по мнению Бондаревской Е.В. и Кульневича С.В., факторы интеллигибельного и морального чувства.

Интеллигибельный – доступный пониманию лишь с помощью интеллекта, или интеллектуального созерцания, по И. Канту, то, что дано разуму, рассудку, но совсем не дано чувству. Интеллект использует интеллигибельное чувство для изыскания смыслов во всех проявлениях естественной жизни. Он объективен, потому что привносит в наше восприятие проверку, оценку, преобразования в соответствии с порядком, изобретенным человеком.

В то время, как интеллигибельное чувство устанавливает «объективирующую» ось существования, моральное чувство вводит субъективную ось человеческих значений, через которую человек развивается как самоорганизующееся существо. Через моральное чувство вводится обращенная на себя линия индивидуального поведения (управляемая интересами эгоистического самовыживания). Но чувство доброжелательности вносит в жизнь новую систему оценивания – моральную оценку. Эта оценка под

воздействием чувства доброжелательности занимает новую сферу объективного мира – социальную сферу, в которой участники считаются с интересами, склонностями и чувствами других. Теперь объективная интеллектуальность сбалансирована субъективной заботой о другом. Моральные чувства – забота о личных и общественных интересах – позволяет человеку, по мнению американского ученого А.Т. Тименецки, оценить его положение в единстве всего живого.

По мнению немецкого философа Н. Гартмана (1882 – 1952 гг.), в феноменологии выявление и описание феноменов – это только первая ступень систематизирующей работы мысли, за которой следуют **апоретика** (греч. *aporia* – логическое затруднение, непреодолимое противоречие при разрешении проблемы) и теория. По Гартману, апоретика – это уровень проблемного мышления, поскольку основные формы бытия – существование, сознание, свобода и т.д. есть проблемы и вечно остаются загадочно-непознаваемыми.

К проблемным, неразрешимым до конца вопросам ученый относит вопрос о положении человека между действительностью и идеальным требованием. Такая установка выводит человека на способность к самоформированию проблемного мышления. В свою очередь, проблемное мышление создает предпосылку для перехода к теоретическому мышлению, позволяющему человеку осознать смысл и содержание общечеловеческих ценностей, в частности – добра и пути осуществления их в жизни.

В современной феноменологии отмечается, что в отличие от животных, человеку свойственно искать опору для своего поведения не в «естественных» инстинктах, а в нравственно-духовном слое своего сознания. В связи с этим ученые выделяют **феномен «нравственного инстинкта сознания»**, который определяется различными уровнями духовности личности. Отсутствие этого инстинкта усиливает такие качества незрелых душ, как раздражительность, нетерпимость, агрессивность. Отсюда рост преступности, военные конфликты.

В свете сказанного некоторые современные ученые полагают, что учитель все в большей степени становится не предметником и методистом, а феноменологом нового типа воспитания (смысл и содержание которого проясняются при обращении к феноменологии).

Подчеркивается, что в сфере подготовки учителей, воспитателей, преподавателей уходит в прошлое основная задача школы – передача культурного опыта в виде логически завершенной системы знаний, формирование у обучаемых научной картины мира, функциональные обязанности преподавателя – предметника, успешно работающего в рамках классно-урочной системы, но не умеющего оказывать влияния на процессы духовного и душевного становления детей замещаются более широко трактуемыми умениями проектирования социально-культурной среды, по-

строения психолого-педагогических условий нормального развития человека на основных этапах онтогенеза.

Ценность феноменологии состоит в том, что она возвращает в науку, и прежде всего в науку о воспитании и обучении, человеческое измерение как основной метод познания.

Как отмечают Бондаревская Е.В. и Кульневич С.В., из современных наук о человеке наиболее соответствующий гуманистическому смыслу образования материал для человеческого понимания, познания и поведения составляет феноменология.

#### Рекомендуемая литература

Болотов В.А., Слободчиков В.И. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика, 1997, № 4.

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону, 1999.

Бродский Ю.С. Смысл жизни человека и функции воспитания и среды // Теория и практика воспитательных систем. – М., 1996.

Гартман Н. Этика. – Берлин, 1926.

Гегель. Феноменология духа. – М., 1959.

Гуссерль Э. Первая философия. – Буффало. – 1955.

Иванова Н.В. Принятие – самопринятие // Новые ценности образования. Вып. 1. – М., 1995.

Кант И. Критика практического разума. Соч. Т. 4. Ч. 1. – М., 1965.

Куренкова Р.А. О некоторых «точках» феноменологического метода // Феноменологические исследования. Вып. 1. – Владимир – Бельмонт, 1997.

Тименецки А.Т. Феноменология жизни и новая критика разума // Феноменологические исследования. – Вып. 1. – Владимир – Бельмонт, 1997.

Феноменологические исследования. Вып. 1 – Владимир – Бельмонт, 1997.

Философский энциклопедический словарь. – М., 2002.

Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.

### 3.7. ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ (ЛИЧНОСТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ) ПОДХОД

Процесс дифференциации и интеграции наук о человеке все больше высвечивает сущность науки будущего, подтверждая теоретическую посылку о том, что наука – это человек, а человек – наука. Таким образом,

наука гуманизируется в своей сущностной ориентации и развивается в сторону создания в будущем единой универсальной науки о человеке.

Для того чтобы лучше осмыслить этот тезис, рассмотрим кратко два понятия – «гуманность» и «гуманизм».

**Гуманность** (от лат. *humanus* – человеческий) – человечность, человеколюбие, уважение к людям и их переживаниям. Одна из ведущих нравственных ценностей, идеал различных направлений гуманизма, поэтому понимаемый по-разному.

Гуманистический идеал человека возник в античной Греции, а затем неоднократно возрождался в общественном сознании на протяжении человеческой истории. Этот идеал – представление о совершенном человеке как всесторонне образованном и развитом, осознающем свою индивидуальность, призвание, свое право на свободное развитие способностей.

Главная цель гуманности – гармоничное развитие свойственных человеку ценностных способностей, чувства и разума, высшее развитие человеческой культуры и нравственности и соответствующего ей поведения по отношению к другим людям и ко всему творению.

Для Канта гуманность – это чувство блага в общении с другими. Для Гердера гуманность есть цель человеческого развития вообще. Гете отмечал, что гуманность вкладывает душу даже в наслаждение, дух – в потребность, грацию – в силу, сердце – в величие.

Из долга гуманности в настоящее время выводится долг сопротивления государству при известных условиях.

Сегодня уже недостаточно и неправомерно понимать гуманизм зауженно лишь как педагогический принцип. Настоящий современный всеобъемлющий гуманизм следует рассматривать, по правомерному мнению Т.Ф. Яркой, с принципиально новым качеством – качеством планетарного, космического видения человека и его жизнедеятельности.

Понятие **гуманизма** (от лат. *humanitas*) как человечности имеет глубокую историческую традицию.

Опираясь на общечеловеческие идеалы гуманизма, на сложившиеся гуманистические ценности, целые эпохи называли себя гуманистическими. Но в каждую историческую эпоху трактовка этого понятия в разных странах имела свою специфику. Нередко ориентация на «человеческий фактор», развитие «человеческих ресурсов» обосновывалась образовательной политикой государств и преследовала определенные социально-экономические цели.

Понятие «гуманизм» определяется в «Философском энциклопедическом словаре» (М., 2002) как «рефлектированный антропоцентризм, который исходит из человеческого сознания и имеет своим объектом ценность человека, за исключением того, что отчуждает человека от самого себя, подчиняя его сверхчеловеческим силам и истинам или используя его для недостойных человека целей».

Еще римляне, в особенности Цицерон, называли гуманизмом высшее культурное и нравственное развитие человеческих способностей в эстетически законченную форму в сочетании с мягкостью и человечностью. Позже гуманизмом именовалось движение, более или менее противостоявшее схоластике и духовному господству церкви и пытавшееся к началу Нового времени извлечь идеал чисто человеческого образования и поведения из вновь открытых произведений древности.

Век гуманизма освещал путь веку Ренессанса. Данте, Петрарка, Боккаччо были отцами итальянского гуманизма. Список гуманистов разных стран можно было бы продолжить.

В Нидерландах и Германии образовались центры гуманизма. В Германии гуманизм в конечном счете перешел в церковную реформацию, положившую конец гуманизму.

В 18 веке в эпоху неогуманизма свое обоснование и оформление получили идеи гуманности.

Неогуманизмом называют вновь пробудившийся в конце 18 – начале 19 вв. интерес к античности. Он представлен Вильгельмом фон Гумбольдтом, Лессингом, Гердером, Гете, Шиллером.

Есть гуманизм как разновидность прагматизма и как одно из направлений теории познания. Согласно направлению теории познания, все наше познание по своим мотивам, так же как по своему объему и целям, является всегда только человеческим, не может выйти за пределы человека, порождено и обусловлено человеческими потребностями. Главный представитель этого гуманизма – немецкий философ, писатель, поэт Ф.К. Шиллер.

Гуманизм в духе французского экзистенциализма является разновидностью прагматизма, согласно которому этические ценности и ценности блага существуют только в рамках человеческой деятельности и допущения, но не существуют независимо от этого и не являются абсолютными.

Остановимся кратко на позиции Ж.П. Сартра и в частности на его работе «Экзистенциализм – это гуманизм», которая явилась ответом на обвинения в адрес экзистенциализма. Экзистенциализм обвинялся в том, что, будто он призывает погрузиться в квиетизм (от лат. *quies* – покой: безучастное отношение к окружающей жизни; полная отрешенность, спокойное, лишенное аффектов пассивное поведение, безвольная и непротивленческая покорность божественной воле, созерцательность) и подчеркивает человеческую низость, будто он против солидарности с людьми.

В связи с этим Сартр пишет о двух разновидностях экзистенциалистов: христианских экзистенциалистах (Ясперс, Марсель) и экзистенциалистах – атеистах (Хайдеггер и сам Сартр). Их объединяет одно убеждение в том, что существование предшествует сущности, что нужно отсюда исходить из субъекта.

Христианские экзистенциалисты предполагают, что бог – творец отлично представляет, что он творит по своему образу и подобию, человек обладает некой человеческой природой, общей для всех.

Для атеистического экзистенциализма, человек становится таким, каким он себя сделал сам, нет никакой природы человека, как нет и бога, который бы ее задумал. Это и называется субъективностью. Это первый принцип атеистического экзистенциализма. Второе: человек ответственен за свое бытие, за свое существование. Он отвечает не только за свою индивидуальность, но и за всех людей, т.е. выбирая себя, мы выбираем всех людей. Он ответствен за будущее.

Субъективизму Сартр придает два смысла: с одной стороны, что индивидуальный субъект сам себя выбирает, а с другой – что человек не может выйти за пределы человеческой субъективности.

Человек – это существо, у которого существование предшествует сущности, он есть существо свободное, которое при различных обстоятельствах желает лишь своей свободы. Ценность есть не что иное, как выбираемый вами смысл, а смысл жизни должны придать сами.

Под этим углом размышления Сартр говорит о двух различных смыслах, вкладываемых в слово «гуманизм».

Под гуманизмом можно понимать теорию, которая рассматривает человека как цель и высшую ценность. Экзистенциалист не рассматривает человека как цель, так как человек всегда незавершен. Культ человечества приводит к замкнутому гуманизму и к фашизму.

Другой смысл гуманизма в следующем. Человек находится постоянно вне самого себя. Именно проецируя себя и теряя себя во вне, он существует как человек. С другой стороны, он может существовать, только преследуя трансцендентные цели. Будучи этим выходом за пределы, улавливая объекты лишь в связи с этим преодолением самого себя, он находится в сердцевине, в центре этого выхода за собственные пределы. Нет никакого другого мира, помимо человеческого мира, мира человеческой субъективности (субъективны, потому что переживаемы). Эта связь трансцендентности (не в том смысле, в каком трансцендентен бог, а в смысле выхода за свои пределы) и субъективности, в том смысле, что человек не замкнут в себе, а всегда присутствует в человеческом мире, - и есть то, что Сартр называет экзистенциалистским гуманизмом. «Это - гуманизм, подчеркивает Сартр, поскольку мы напоминаем человеку, что нет другого законодателя, кроме него самого. Реализовать себя по человечески человек может не путем погружения в себя, но в поиске цели во вне. Даже если бы бог существовал, это ничего бы не изменило. Человек должен обрести себя и убедиться, что ничего не может его спасти от себя самого. Он должен действовать, быть активным в достойном существовании».

По вопросу, есть ли бог или нет, небезынтересно сослаться на то, что французский писатель, лауреат Нобелевской премии (1947 г.) Андре



Жид, будучи убежденным в том, что бога нет, считал целью человека поиск бога. Это небольшая информация для самостоятельного размышления и рассуждения читателя.

Несмотря на различные нюансы общими для гуманистов всех времен и народов были взгляды, выражающие уважение к достоинству человека, заботу о благе людей, их всестороннем развитии, создании благоприятных условий для жизни человека в обществе и защиты его прав от различного рода принуждений и беззаконий. Провозглашались идеи свободы человеческой личности, равенства и братства, право на удовлетворение первостепенных материальных и культурных потребностей людей, на развитие физических и духовных способностей.

В середине XX столетия эти естественные права человека были зафиксированы в основных законах большинства стран мира. Приняты и международные документы, подчеркивающие неприкосновенность естественных прав человека, необходимость уважения его достоинств и защиты. Все это свидетельствует о том, что последовательно разрабатывалась правоохранительная сторона гуманизма.

Существует немало профессий, гуманных по своей сути и опирающихся в своей гуманитарной практике на правозащитные международные акты, нацеленных на защиту интересов и потребностей людей, на развитие их творческих способностей и т.д. Но эта правоохранительная функция является для них изначальной. Сегодня же вся гуманистическая проблематика приобретает качественно иную окраску и более глубокое научное обоснование. Отсюда расширяются и функции всех гуманитарных наук и профессий.

Конец XX столетия ознаменован, кроме обострения глобальных экологических катастроф, существенным углублением опасности духовного уничтожения людей на всей планете, усилением агрессии внешней среды, с одной стороны, и полной социальной незащищенностью нравственного и духовного мира человека, - с другой. В этой связи проблема гуманизма, защиты и реализации прав человека, ребенка, будоражит многие годы передовую общественность Запада и Востока, в том числе педагогическую. Озабоченно об этом пишут ученые – педагоги.

Особую озабоченность вызывает тот факт, что развитие российского образования в последние годы осложнилось кризисом всех сфер жизни, причем кризисом, обладающим признаками системности. Однако его наличие признается руководителями системы образования только в части финансирования. А ведь понятие «система образования» включает в себя категории методологии, целеполагания, принципиальной психолого-педагогической основы, содержания, методов, форм, средств обучения и воспитания. И все это интегрируется понятиями «педагогическая культура» и «педагогический идеал», носитель которых по сути несет огромную долю ответственности и вины за кризисные явления в образовании. Кстати сказать,

для той категории учителей, которые далеки от педагогической культуры и педагогического идеала, существует оправдательная позиция – «кто за такие деньги будет работать хорошо», забывая о том, что «педагогическая совесть» как педагогическое кредо каждого педагога, деньгами не измеряется. Халтурщик по своей сущности останется халтурщиком и при высокой оплате труда. Все это одна из многих причин появления антигуманности.

Распад централизованной традиционной системы народного образования, т.е. деструктуризация и непоявление на ее месте новой системы единого образовательного пространства - одна из многих причин появления таких антиценностей, которые являются приоритетными для молодежи России. Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич отмечают, что в последнее время антиценностные установки приобретают едва ли не культовое значение для молодежи России и, особенно, как показали их исследования, в Центрально-Черноземном регионе, в частности в Воронежской губернии.

По оценкам результатов социолого-педагогических исследований, наиболее значимыми ценностями для воронежской молодежи за последнее время стали:

- ценность жесткой, вплоть до диктатуры, власти на всех уровнях (однако готовность соответствовать ее требованиям проявляет наименее образованная часть молодежи – учащиеся ПТУ и школ, в которых легально действуют организации РНЕ, российского коммунистического союза молодежи);
- ценность ухода от какой-либо активной деятельности, снижения ценностей чтения, произведений искусства, но зато предпочтение бессмысленной попкультуры, боевиков, порнографии, наркомании, агрессивности;
- ценность жестокости, грубости и насилия, являющаяся одной из приоритетных в отношениях учителей с учащимися;
- ценность пассивных позиций и учителя, и ученика в учебном процессе, несовпадения профессиональных идеалов с учительскими самооценками и т.д.

Как отмечают авторы, такое кризисное состояние образования в Воронежской области в целом свидетельствует о комплексе этнохарактериологических факторов, обусловивших в отсутствие единой централизованной системы просвещения невозможность создания единого образовательного пространства, ориентированного на гуманистические ценности.

В условиях кризиса наблюдаются и парадоксальные явления, появляются новые тенденции, которые одновременно свидетельствуют, что духовная жизнь образования продолжается. Феноменальность этих явлений Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич объясняют многими причинами. В первую очередь отсутствием в российской истории педагогической традиции относиться к главным действующим лицам образовательного процесса

– к учителю и ученику – как к личности. Кроме того, историческая драма образования в России состояла в том, что образование никогда не было востребовано существующими правительствами: просвещенных императоров всегда было мало. Исходя из этого складывались отношения образования и культуры, в том числе и педагогической. Педагогическая традиция в России утвердилась исходя не из того, что требуется ученику от образования для развития его личности, а из того, что требуется государству от ученика для удовлетворения государственных потребностей. Чиновники от просвещения решали, какой быть школе. Невнимание традиционной педагогики к проблемам личности вызывало кризис личностных смыслов.

Научные открытия российских педагогов оказались невостребованными в России - как в дореволюционной, так и в советской. К примеру, философско-педагогические идеи В.В. Розанова о новых гуманистических подходах к развитию внутреннего мира личности умышленно умалчивались; С.И. Гессен, разработавший научные основы педагогики как прикладной философии, был вынужден эмигрировать, П.Ф. Каптерев, давший мировой педагогике психолого-физиологическое обоснование образования, выпадает из номенклатуры «основоположников».

Обозначенные революционными демократами (Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Гернышевский и др.) гуманистические идеалы предполагали, как отмечают Бондаревская и Кульневич, антигуманные средства их достижения. Идея гуманизма, созидающего «истинного человека» (Н.И. Пирогов) блокировалась правительством как развивающая в молодежи дух непокорности.

Система государственного образования в СССР строится на основе отвергнутых западной педагогикой ценностей: **ригоризма** – сурового, непреклонного соблюдения раз и навсегда установленных нормативов, **авторитаризма** – беспрекословного подчинения установленным государством авторитетам, **дидактического морализаторства** – навязывания готовых образцов знаний и поведения.

Как отмечают вышеназванные ученые, созданные в последние годы школы нового типа (гимназии, лицеи, колледжи) преимущественно (75 %) в городах на базе средних общеобразовательных школ. Их структура воспроизводит традиции углубленного изучения предметов, причем в процессе которого преобладает репродуктивная деятельность обучаемых. Знание – запоминание оценивается гораздо выше знания – открытия и знания – понимания, что не способствует формированию у самих обучаемых гуманистических ценностей.

**Гуманизм** становится в последние годы одним из основных принципов педагогики. Он предполагает такое отношение между педагогом и воспитанником, обучающим и обучаемым, в основе которого лежит уважение и забота о детях, о студентах, постановка в центр педагогического вни-

мания интересов и проблем обучаемого, формирование у него отношения к человеческой личности как высшей ценности в мире.

В современной теории и практике воспитания в конце 50-х – начале 60-х годов XX века в США возникло направление, получившее название «гуманистическая педагогика», как педагогическое воплощение идей гуманистической психологии. На Западе наиболее яркие ее представители – А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Барт, Ч. Ротбоун и др. Основная тенденция этого направления – придать образованию личностноориентированный характер, преодолеть авторитаризм в воспитании и обучении, сделать процесс освоения учащимися знаний, умений и навыков эмоционально окрашенным.

Личностный подход к образованию, заложенный в гуманистической психологии, основателями которой являются А. Маслоу, Ш. Бюллер, К. Роджерс, является истоком гуманистической педагогики.

Американский ученый А. Маслоу (1908 – 1970 гг.) разработал стратегию целостного анализа высших сущностных проявлений человека – любви, творчества, высших ценностей.

По его мнению, в основе личности заложена мотивационная сфера, и эту сферу образует ряд взаимоподчиненных потребностей: физиологические потребности, в безопасности, любви, уважении. Но главное место занимает потребность в самоактуализации, в самоутверждении, т.е. человек стремится максимально реализовать свой потенциал способностей, чтобы быть тем, кем он может стать. Самоактуализация как способность может быть свойственна большинству людей, но в какой-то степени свершившейся, реализовавшейся она является лишь у небольшого меньшинства.

По мнению другого американско-австрийского ученого Ш. Бюллер (1893 – 1974 гг.), главной движущей силой развития личности является ее потребность в самоосуществлении. Ценностные ориентации концепции самоосуществления личности сконцентрированы вокруг идеи уникальности жизненного пути, активности и самообусловленности субъекта, направленности на реализацию цели, смыслов и ценностей. Вместе с тем эта активность осуществляется без участия сознания. Человеческая жизнь, по Бюллер, характеризуется четырьмя базисными тенденциями: удовлетворением потребностей, адаптивным самоограничением, творческой экспансией и установлением внутренней гармонии. Каждая из них может преобладать в различные периоды жизни личности.

Фундаментальным компонентом личности, по мнению К. Роджерса (1902 – 1987 гг.), является Я – концепция, которая формируется в процессе взаимодействия субъекта с окружающей социальной средой и является интегральным механизмом саморегуляции его поведения. Важнейшей характеристикой зрелой, «полноценно функционирующей личности» К. Роджерс считает ее открытость для опыта.

Человек, как полагает ученый, является субъектом своей жизни, он свободен в своих выборах, принятии решений, стремится к проявлению

самостоятельности, ответственности, саморазвитию. Кстати сказать, идея свободы выбора, которая в последнее время активно запускается в обиход философской и психолого-педагогической науки, не нова, она известна еще в тайноведении, т.е. в эзотерике, которой посвящен специальный параграф. Более того, свобода выбора является в эзотерических знаниях одним из фундаментальных законов космоземной эволюции человека.

Все вышеуказанные свойства, по Роджерсу, всегда существуют в человеке, как потенциальные возможности. И чтобы весь человеческий потенциал раскрылся и реализовался, необходимы благоприятные условия жизни и обучение, ориентированное на личность и ее жизненные проблемы.

В связи с этим К. Роджерс выделяет два типа обучения: **информационное**, обеспечивающее простое знание фактов, и **значимое учение**, дающее обучающим действенные знания, необходимые им для самоизменения и саморазвития.

Признавая важность всех линий развития человека – психического, социального, профессионального и т.д., приоритетным Роджерс считает личностное развитие и, в первую очередь, развитие адекватной, гибкой и здоровой Я – концепции.

«Помочь людям быть личностями – это значительно важнее, чем помочь им стать математиками или знатоками французского языка», - считает К. Роджерс.

Обучение, помогающее человеку стать личностью, это и есть по Роджерсу, значимое учение, а по терминологии отечественных ученых – личностноориентированное обучение.

К. Роджерс вводит в научный лексикон и соответствующие такому обучению понятия «доверие», «невербальная коммуникация», «направляющая помощь», «помогающее поведение», «внутренний локус оценки» и т.д., которые придают обучению и воспитанию характер педагогики отношений.

Согласно теории личности К.Роджерса, личность полнее всего проявляется и определяет себя в опыте, который включает события, ощущения, восприятия, воздействия и т.д., то есть все, что происходит с человеком и доступно осознанию. Педагог, осуществляющий значимое обучение, должен увидеть и понять, какие жизненные проблемы беспокоят индивида, но не осознаны как личностно значимые. В этом случае необходимо, по Роджерсу, организовать его «встречу с проблемой».

В поле опыта индивида находится самость, то есть представление его о себе, возникшее на основе прошлого и настоящего опыта и ожиданий будущего. И человек должен принять себя таким, какой он есть, и задача педагога – помочь человеку принять и полюбить себя таким, какой он есть, раскрыть себя как привлекательный образ и как необходимое условие его психического здоровья. Необходимо помогать развитию у личности кон-

груетности, то есть способности быть самим собой во взаимоотношениях с людьми, не притворяться, не играть.

К. Роджерс выделил пять условий значимого обучения:

- 1) наполненность содержания обучения жизненными проблемами обучаемых;
- 2) конгруэнтность личности самого учителя в общении с детьми;
- 3) принятие учителем учащегося таким, какой он есть, понимание его чувств;
- 4) право учащихся на альтернативные источники знаний, они должны узнать о знаниях и опыте учителя как источнике получения знаний, но учитель не должен навязывать их им; право учащихся на вступление в диалог с учителем;
- 5) создание такого психологического климата, который способствовал бы свободному проявлению всех названных тенденций.

Гуманистический подход к образованию и к личности в целом представлен не только в гуманистической психологии Запада, но и в гуманистической педагогике авторскими системами Р. Штейнера (1861 – 1925 гг., Германия), М. Монтессори (1870 – 1952 гг., Италия, Нидерланды), С. Френе (1896 – 1966 гг., Франция). Эти педагогические концепции ставят на центральное место человека, его ценности, его свободу.

Гуманистическая педагогическая культура в российском образовании имела место всегда, даже в период его тотальной идеологизации и унификации. Создателями гуманной школы были известные отечественные педагоги К.Н. Вентцель (в виде «Дома свободного ребенка»), В.А. Сухомлинский (в виде «Школы радости»), Ш.А. Амонашвили (в виде «Школы жизни») и др.

Проблема гуманизации образования, определенная сегодня в российском Законе «Об образовании» (1996 г.) как необходимость, решается далеко не однозначно. Как отмечают Бондаревская Е.В. и Кульневич С.В., обыденное сознание полагает гуманистической любую форму образовательных отношений. А это вытекало из политики государства с тоталитарным режимом, политики, далекой от подлинной демократии, провозглашавшей идею о том, что все во имя человека, а на самом деле ничего не делавшей или почти ничего не делавшей во имя процветания, совершенствования его существования. Человек был не целью, а средством.

В настоящее время ведется разработка двух направлений гуманизации образования, понимающих ее необходимость, но по-разному трактующих средства достижения. Основное различие подходов проявляется в отношении ученых к вопросу выбора методологии, к методологии педагогического знания.

В работах Бондаревской Е.В. и Кульневича С.В. подчеркивается, что в зависимости от того, какие ценности являются приоритетными, какие средства воспитания используются, педагогическую деятельность можно

отнести к формирующему, т.е. традиционному воспитанию или развивающему, т.е. гуманистическому.

В отечественной гуманистической педагогике существует ряд концепций, каждая из которых рассматривает личностное образование с разных позиций, т.е. с позиций парадигмы личностноориентированного образования. Различные подходы к этому вопросу обстоятельно рассмотрены в работах Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича и в связи с этим обозначают прежде всего, что такое парадигма.

Парадигма – это совокупность (система) теоретических и методологических предпосылок, определяющих конкретное научное исследование;

- парадигма – признанные учеными образцы решения научных проблем; устоявшаяся точка зрения, стандарт.

Парадигма представляет собой модель, используемая для решения исследовательских и практических задач.

Сущность парадигмального подхода раскрывается М.В. Богуславским, Г.Б. Корнетовым как анализ педагогического процесса сквозь призму бинарных оппозиций (двоичных противопоставлений). Эти оппозиции просматриваются ими во всех инвариантных компонентах педагогического процесса: его направленности, целях и результатах, взаимоотношениях его субъектов, содержания, способах, технологиях, характере отношений школы с обществом и государством. К примеру, педагогический процесс может быть направлен на социум (на интересы общества и государства) или на личность (на индивидуально-личностное развитие); взаимодействие его субъектов может быть авторитарным или гуманистическим, содержание – знаниевым или развивающим, технологии рассчитаны на передачу культурно-исторического опыта или на развитие личностного (культурно-генетического) творческого потенциала, школа может быть ориентирована на государство или на демократическое общество. Названные «или – или» могут сочетаться, но одна из них является определяющей. Только та ценность, которая составляет сущность (смысл) парадигмы, является определяющей. Под этим углом зрения Б. Битинас выделяет следующие типы воспитательных систем:

- 1) воспитание, основанное на трансцендентных ценностях, т.е. нацеленное на приближение воспитанника к абсолютной ценности – высшему существу, совершенству. Содержанием такого воспитания являются такие ценности, как душа, бессмертие, вера, любовь, надежда, вина, покаяние, искупление и др.
- 2) воспитание, основанное на социоцентрических ценностях. Его базовые ценности – свобода, равенство, братство, труд, мир, творчество, гуманность, солидарность, согласие и др.;
- 3) воспитание, основанное на антропоцентрических ценностях. Оно нацелено на возвышение индивидуальности в структуре че-

ловеческих ценностей. Его базовые ценности – самореализация, субъектность, польза, искренность, личностность, автономность.

В современном мировом образовательном процессе В.Я. Пилиповский выделяет следующие парадигмальные модели образования:

- **традиционалистскую** парадигму, имеющую в своей основе идею о сберегающей, консервативной (в положительном смысле) роли школы, цель которой в сохранении и передаче молодому поколению наиболее существенных элементов культурного наследия человечества, знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка. Эта школа должна обеспечить функциональную грамотность и социализацию индивида. Ученик, студент – объект педагогического воздействия;
- **рационалистскую** парадигму, ставящую в центр внимания не содержание образования, а эффективные способы усвоения учащимися различных видов знаний. В ее основе лежит бихевиористская концепция социальной инженерии Б. Скиннера. Цель школы здесь - сформировать у учащихся поведенческий репертуар, соответствующий социальным нормам, требованиям западной культуры. При этом термином «поведение» обозначаются все виды реакций, свойственных человеку - его мысли, чувства и действия. Основными методами обучения выступают в ней научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальное обучение, корректировка.

Как отмечают ученые, и традиционалистская, и рационалистская модели обучения обладают, несомненно, своими достоинствами. Но ни та, ни другая не ставит ученика в центр внимания, как субъекта жизни, как свободную и духовную личность, имеющую потребность в саморазвитии. Они не ориентированы на развитие внутреннего мира ребенка, на диалог, на помощь в личностном росте, т.е. не хватает гуманизма;

- **гуманистическую** парадигму, ставящую в центр внимания ученика как субъекта жизни, как субъекта обучения и воспитания. В рамках гуманистической парадигмы существуют достаточно разнообразные модели образования, нет единства воззрений. Но их объединяет в единое направление ценностное отношение к ребенку и детству как уникальному периоду жизни человека; признание развития ребенка (умственного, нравственного, физического, эстетического) главной задачей школы. Гуманистическая парадигма предполагает свободу и творчество как учащихся, так и педагогов.



В контексте гуманистического подхода И.А. Колесникова осуществляет анализ образовательных парадигм. Она обосновывает их, исходя из того, насколько образовательный процесс (его ценности, цель, содержание, методы, оценка результатов) отвечает критерию «человечности», который реализуется в способах взаимодействия человека с миром, предложенных той или иной парадигмой.

Так, в **научно-технической** парадигме (сциентистском подходе) таким способом выступает передача и усвоение точного научного знания, необходимого для совершенствовании практики. Ценность человека определяется в ней его познавательными возможностями. Человек ценен не сам по себе, а как носитель определенного стандартизированного знания и поведения.

Иную логику ценностных ориентаций прослеживает Колесникова в гуманистической образовательной парадигме. Здесь центром становится не ученик, усваивающий готовые знания, а человек, познающий истину. При этом важна не сама истина, а отношение к ней, ибо считается, что однозначной истины не существует. При этой парадигме в субъектно-субъектном взаимодействии участники педагогического процесса обмениваются не только знаниями, но и личностными смыслами. Смыслопоисковая деятельность педагогического процесса ставит в центр внимания индивидуальность, внутренний мир ученика, познание себя и мира путем обмена духовными ценностями.

Но есть еще более высокий уровень взаимодействия человека с миром, который запечатлен, по правомерному мнению Колесниковой, в эзотерической парадигме. Ее суть состоит в отношении к истине как вечной и неизменной. Истину нельзя познать традиционным содержанием образования и традиционными методами обучения и воспитания, к ней можно приобщиться только в состоянии озарения, медитации. Высший смысл этой парадигмы состоит в развитии природных сил ученика через сверхчувственное познание, выход в сверхсознание.

Эзотерической парадигме будет посвящен специальный параграф, поэтому здесь ограничимся этой краткой информацией о ней. Причем, это не просто парадигма, не просто подход или направление. Эзотерика, эзотерическое – это огромный, неразведанный, непознанный заурядным человеческим умом, а тем более массовым читателем, мощный пласт мировой культуры, а может быть, «космопланетарной» культуры (осмелимся так ее обозначить).

Развитие личности является основной целью образования в любых его парадигмах. Однако каждая парадигма представляет развитие (цель, содержание, методы) в зависимости от того, какие образовательные ценности определяют ее стратегию. Одной из распространенных образовательных стратегий является личностно-развивающее обучение, парадигма которого является более продвинутой к гуманистическим ценностям образо-

вания. Однако теория развивающего обучения не представляет в настоящее время единой научной концепции, а складывается из различных систем, основанных на оригинальных экспериментально проверенных идеях их создателей. При этом каждый из них разрабатывал свою теорию, исходя из традиционного понимания обучения личности как развития ее интеллектуальных способностей. Нравственное, эстетическое, духовное развитие не бралось во внимание.

Таких систем развивающего обучения не мало. По мнению Е.Н. Кабановой – Меллер и Д.Н. Богоявленского, задачей развивающего обучения является формирование у обучаемых приемов умственных действий, П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной – поэтапное формирование умственных действий с помощью ориентировочных основ, З.И. Калмыковой – формирование творческого мышления, а для этого использования различных приемов, методов проблемного обучения, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина – усиление определяющего значения для развития учащихся теоретических знаний и теоретического мышления на младшем этапе обучения, Л.В. Занкова – развитие, предполагающее не только интеллектуальную сферу, но и нравственную, а в целом общее развитие.

Четкую ориентацию на развитие обучаемых, причем на разностороннее развитие, имеют все дидактические концепции видного отечественного ученого И.Я. Лернера:

- культурологическая концепция содержания образования (концепция о четырехэлементном составе содержания образования, источником которого является социальный опыт, культура);
- теория методов обучения в свете реализации культурологической концепции содержания образования;
- концепция проблемного обучения;
- концепция о типологии познавательных (проблемных) задач и их месте в развитии ребенка и др.

Каждая из этих теорий развивающего обучения представляет собой достаточно сложную образовательную технологию, овладеть которой учитель может лишь в условиях специальной профессионально-педагогической подготовки.

Для того чтобы суметь учителю соединить личностный подход и развитие личности в учебно-воспитательном процессе, он должен знать основные закономерности традиционного развивающего обучения (все названные системы Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич называют традиционно развивающими) и уметь их использовать в учебном процессе.

Обозначим суть этих закономерностей:

- 1) обучение и развитие диалектически взаимосвязаны. Но обучение признается ведущей движущей силой психического развития ребенка, становления всей совокупности качеств личности»;

- 2) в развивающем обучении ученик полноценный субъект обучения, учебной деятельности и собственной жизни;
- 3) развитие предполагает внутренние изменения (новообразования) в личности: психике, сознании, ценностях, потребностях, мотивах и т.д., отсюда и результаты проявляются в изменениях всех основных сфер личности: ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой, деятельностно-поведенческой;
- 4) учителю необходимо различать зону актуального (достигнутого) и зону ближайшего развития. Актуальное развитие – знания, умения, навыки, способы, ценностные смыслы, которыми ученик уже владеет. Зона ближайшего развития – тот уровень самостоятельной деятельности, поведения, мышления, которые ребенок может достичь, но при определенной педагогической помощи, здесь предполагается включение детей в преодоление мыслительных затруднений, высокая степень трудности заданий;
- 5) критериями личностного развития ученика являются новообразования, возникающие в сознании ребенка и свидетельствующие о его переходе к новому, теоретическому уровню мышления, новым способам деятельности, новому уровню активности и самостоятельности. Показателем роста является проявление субъектности, т.е. становление внутреннего мира и внутренних механизмов саморегуляции личности, ее деятельности и поведения;
- 6) процесс становления внутреннего мира (ценностно-смыслового ядра) личности детерминирован содержанием ее субъектного опыта;
- 7) субъектный опыт – это опыт жизнедеятельности и самореализации, приобретаемый в ходе общения, деятельности, познания, наблюдения, принятия решений, переживания успехов и неудач, саморефлексии. В субъектном опыте представлены как результаты целенаправленного обучения, так и стихийного взаимодействия с миром людей и вещей. Для того чтобы обучение способствовало развитию личности, учитель должен учитывать содержание субъектного опыта, включать его в содержание обучения и воспитания и помогать детям осмыслить свой субъектный опыт, прожить и пережить его в контексте общественно-исторического опыта.

В современной гуманистической педагогике в последние десятилетия разработан ряд концепций личностноориентированного образования (ЛОО): психолого-дидактическая концепция личностноориентированного образования И.С. Якиманской, дидактическая модель ЛОО В.В. Серикова, проектная модель ЛОО Н.И. Алексеева, концепция педагогики свободы и педагогической поддержки О.С. Газмана, культурологическая концепция

ЛОО Е.В. Бондаревской, концепция самоорганизуемой педагогической деятельности Е.В. Кульневича, аксиологический подход к гуманности И.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова и др.

Во всех этих концепциях прослеживается неудовлетворенность авторов результатами реализации жесткой методологии традиционного образования, главными ценностями которого являются:

- формирование ЗУН (знаний, умений, навыков);
- авторитарный стиль отношений, выражающийся в жестком, порой в жестоком педагогическом требовании, в казенно-официальном взаимоотношении;
- технократический подход ко всему.

Так, в работах И.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова гуманность рассматривается не как черта личности, а как ее основополагающее качество и подчеркивается, что она формируется в сфере человеческих взаимоотношений, в том числе в образовательном процессе.

Как отмечают Бондаревская и Кульневич, обыденное педагогическое сознание полагает гуманистической любую форму образовательных отношений. А это вытекало, как отмечалось выше, из политики государства, далекой от подлинной демократии; провозглашалась, декларировалась идея о том, что все во имя человека, а на самом деле ничего не делалось или почти ничего не делалось во имя процветания, совершенствования человека и его существования. Человек становился не целью, а средством.

**В личностноориентированном образовании** учитель, преподаватель не только выполняет предписанные нормы, но и придает им значение личностного смысла, актуализируется смыслопоисковая деятельность. По определению Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича, личностный смысл – это особое, пристрастное отношение личности к жизненным ценностям, являющееся устойчивым регулятором ее жизнедеятельности и поведения. Ценности только тогда становятся смыслами, когда «прожиты» личностью в своих мыслях, переживаниях, поступках, намерениях, отношениях, делах. А условием становления ценностей смыслами является включение обучаемых и воспитуемых в эмоционально-нравственное переживание изучаемого. А как это делать – это уже вопрос методов, принципов, средств, форм, приемов обучения и воспитания. Иначе говоря, в отличие от традиционной методологии гуманистическая методология образования предполагает такую профессиональную позицию, главными ценностями которой являются:

- формирование способностей к самореализации личности посредством самоорганизации ее сознания, работающего с содержанием знаний, умений, навыков;

- демократический стиль отношений, взаимодействие с учащимися, студентами по порождению смысла знаний, опыта поведения;
- рефлексивный уровень развитости сознания (рефлексия – способность дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как воспринимают тебя другие люди).

Авторы с сожалением отмечают, что образование в СССР выстраивалось на базе бинарной (двоичной) методологии, в основе которой заложена необходимость подчинения педагогики действию только объективных законов, без учета субъективных факторов.

Как отмечают Баранцев Р.Г., Бондаревская Е.В. и др., бинарность задает борьбу противоположностей, антагонистическую полярность, снимает личностно-развивающее значение открытых знаний, снимает нелинейность, субъектность, неустойчивость, дополнительность. Знания и опыт поведения, передаваемые в образовании, выстраиваются по критериям определенности вплоть до абсолютной правильности, замкнутости, закрытости, определяемой полнотой описания (полнота определена кем-то); разрешение противоречий посредством уничтожения; безусловной независимости от субъекта познания. Отсюда категориям обучения и воспитания придается однозначно устанавливаемый, конечный вид: знание – незнание, верно – неверно, хорошо – плохо и др. Всеобщий метод познания этой системы – устойчивое линейное постижение знаний, умений, которые превращаются в конечном итоге в сумму истин.

Ученые правомерно сетуют на то, что, обеспечивая усвоение содержания учебных дисциплин, педагог требует не размышлений, критичности и сомнений как залога личностного развития, а правильного ответа, чаще всего заученного, не осмысленного. В связи с этим ученые предлагают руководствоваться тринитарной методологией (trinity – тройственный), которая нормирует образование не только с учетом объективных законов, но и с учетом субъективных факторов, зачастую выходящих за рамки установленных наукой законов. Тринитарная методология является, как отмечают авторы, мягкой оппозицией бинарной. Ее мягкость обеспечивается признанием единства противоположных, но не исключających друг друга высших начал, находящихся в непротиворечивом и конструктивном отношении, не взаимоуничтожаясь, а взаимодополняясь и являя собой гораздо более целостное единство, чем диалектическое единство. Каждая пара в тринитарной методологии находится в отношениях дополнительности. Составные части системной триады различаются, но не абсолютизируются. В образовании, ориентированном на тринитарную методологию, осуществляется не просто извлечение из памяти готового ответа, а поиск и извлечение из сознания своеобразной матрицы – обобщенного целостного замысла действия – его концепта. Но традиции жесткой классической методологии оказались, как отмечают Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич, гораздо

сильнее подходов, соответствующих гуманистическим взглядам на природу, общество и человека.

Основным поставщиком методологического материала в обоих случаях является философия, только для классической науки - философия материализма, для неклассической – идеалистическая философия и феноменология.

#### Рекомендуемая литература

- Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
- Алексеев Н.И. Личностно-ориентированное обучение. – Тюмень, 1997.
- Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995.
- Баранцев Р.Г. Открытость тринитарной методологии // Устойчивое развитие в изменяющемся мире. – М., 1996.
- Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М., 1986.
- Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностноориентированного воспитания // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов-на-Дону, 1995.
- Вентцель К.Н. Свободное воспитание. Сб. избранных трудов. – М., 1993.
- Газман О.С. Демократия и воспитание // Педагогика наших дней. – Краснодар, 1989.
- Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. – М., 1996.
- Дубинин Н.П. Что такое человек. – М., 1983.
- Котова И.Б. Психология личности в России. – Ростов-на-Дону, 1994.
- Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Философско-гуманистические основания педагогики. – Ростов-на-Дону, 1997.
- Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. – М., 1982.
- Пономаренко В.А. Гуманизация школы и идея вселенского сознания // Судьба образования в России. Вып. 2. – М., 1996.
- Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов / Составитель А.А. Яковлев. – М., 1990.
- Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология. – Волгоград, 1994.
- Теория личности в западноевропейской и американской психологии. - Самара, 1996.
- Философский энциклопедический словарь. – М., 2001.
- Фромм Э. Психоанализ и этика (основы гуманистической характеристики). – М., 1993.

Человекоцентрированный подход в образовании, психотерапии, психологии. – Ростов-на-Дону, 1996.

Якиманская И.С. Личностноориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

Яркина Т.Ф. Гуманизм как теоретико-методологическая основа социальной педагогики. – М., 1997.

### 3.8. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Многие ученые справедливо отмечают, что формирование личности (и в школе, и в вузе, формирование личности будущих специалистов) осуществлялось многие десятилетия в нашей стране вне контекста культуры, как мировой, так и национальной. Основные параметры развития и образования, часто и научных исследований, определялись идеологией, не беря во внимание, что культурные смыслы и образования, и науки – это и есть человеческие смыслы.

Для того чтобы лучше осмыслить сущность культурологического подхода к научному исследованию и образованию, рассмотрим прежде всего само понятие «культура».

Определений понятия «культура» существует столько, сколько о ней пишущих авторов. К наиболее распространенным определениям относится то, которое дается в «Советском энциклопедическом словаре» и трактует культуру как исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Однако это определение одностороннее, поскольку трактует культуру, как нечто застывшее, завершенное, не подлежащее дальнейшему развитию. Не менее важным компонентом культуры является взаимодействие людей с материальными и духовными ценностями, их усвоение. В этом смысле определение В. Оконя, которое трактует культуру как совокупность созданных людьми научных, морально-социальных, художественных и технических ценностей, а также как процесс участия и взаимодействия с этими ценностями и создания новых, представляется более удачным.

Представляет определенный интерес расшифровка понятия культура, данная Н.К. Рерихом: «Культ» - почитание, «Ур» - свет, получилось: почитание света. Н.К. Рерих подчеркивал, что в «самом корне этого священного понятия заключено все почитание света, все служение народу, что именно понятие Культуры предполагает не отвлеченность, не холодную абстракцию, но действенность творчества, оно живет понятием неустанного подвига к жизни, просвещенным трудом, творением». По Н.К. Рериху, понятие Культуры принадлежит к нерушимым, синтезирующим,

всепроницающим понятиям. Истинная культура предполагает деятельное добротворчество. Она тесно связана с духовностью, выражается в изысканном многообразном творчестве. Творчество же в сущности своей при единстве мировых законов всегда свободно, покоясь лишь на сознательной дисциплине духа.

Известно, что наше общество в результате 70-летнего развития пришло к экономическому и нравственному кризису. Позади XX век. Что принес он человечеству? Кто-то с тревогой, с ожиданием конца коротает свои дни, кто-то еще надеется на что-то, а кто-то возлагает большие надежды на будущее и ждет перемен к лучшему. И все это несмотря на то, что человеческий разум добился огромных успехов. Кроме всего прочего найдены генно-инженерные технологии изменения физических свойств человека, открыты технологические методы расширения возможностей человеческой психики. Вместе с тем ушедшее столетие принесло страшные катастрофы, все больше нами овладевает ощущение упадка культуры. Почему успехи цивилизации не избавили человека от страданий и бед?

Проблема упадка культуры волновала многих мыслителей XX века. Непревзойденный гуманист и оптимист А. Швейцер признавался, что его жизнь омрачают два переживания: понимание того, что мир необъясним и полон страданий и что он родился в период духовного упадка человечества. Об этом еще в начале 20-х годов писали А. Бердяев, М. Вебер, П. Сорокин, И. Хейзинга, О. Шпенглер и др.

Русские философы Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, П.А. Флоренский и др., развивая концепцию человека, рассматривали его как эпицентр культуры, ее высшую духовную ценность. Человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее.

При рассмотрении культуры как понятия и как феномена многие авторы выходят на понятие «цивилизация». Многие попытки определения цивилизации связаны с противопоставлением ее культуре, некоторые же авторы рассматривают их как синонимичные понятия.

Ф. Энгельс отмечал существенное различие между культурой и цивилизацией. Если культура существует одновременно с человеком и обществом, то цивилизация возникает значительно позже, с разделением труда, когда появляются классовые отношения, товарное производство и т.д. С точки зрения Ф. Энгельса, движущей силой цивилизации была алчность. И если в недрах общества развилась наука, и искусство достигло высшего расцвета, то потому что без этого невозможно было накопление богатства.

И. Хейзинга, выделяя важнейшие черты культуры, в первую очередь относит к ним определенное равновесие духовных и материальных ценностей. Общая оценка культуры определяется этическим



и духовным мерилom, при всех своих достижениях она не может называться высокой, если ей не хватает милосердия. Вторую черту он определяет как некое стремление; культура направлена на какой-то идеал, который может быть духовным (близость к богу, познание своего «я»), общественным (честь, благородство), экономическим (богатство, благоденствие общества). Для носителя культуры идеал означает благо конкретного человека и сообщества. Третью черту он обозначает как господство над природой. По мнению И. Хейзинги, культура начинается в ту самую минуту, когда человек узнает, что его рука, вооружаясь грубым каменным долотом, способна делать вещи, ранее человеку недоступные. Он овладел орудием труда, он стал Homo faber. Он подчинил себе на благо частицу природы. При этом природа означает не только окружающую нас материальную природу, но и природу человека, человеческую натуру, которой тоже надо овладеть.

Различение культуры и цивилизации Н. Бердяев отнес к самым большим достоинствам книги О. Шпенглера «Закат Европы», соглашаясь с тем, что философия и искусство существуют лишь в культуре, а в цивилизации они невозможны и не нужны, что культура опирается на неравенство людей, на их качество как творческих личностей, а цивилизация проникнута стремлением к равенству, она апеллирует к количеству, что культура аристократична, а цивилизация - демократична. Понятия «культура» и «цивилизация» у Шпенглера имеют двойкий смысл. В первом значении, в наиболее обобщенном употреблении «культура» у него - это сложившаяся в веках историко-культурная целостность. В этом ее значении в качестве синонима «культуры» часто употребляется термин «цивилизация». Во втором значении «культура» - это становление творческих возможностей, расцвет, подъем, а «цивилизация» - перерождение культуры, надлом творческих сил. Согласно Шпенглеру, всякая культура переходит на стадию цивилизации после соответствующей переоценки всех ценностей, с которой выступают нигилисты. По этой причине и буддизм, и стоицизм, и социализм являются мироощущением культуры далеко не цветущей, а именно ее заката, т.е. перехода к цивилизации.

По Н. Бердяеву, всякая культура, даже и материальная, есть культура духа, она имеет духовную основу, является творческой работой духа над природой. Но процесс «просвещения», через который проходит любая культура, порывает с религиозными истинами культуры и разлагает символику культуры. Внутри культуры появляется слишком большая воля к власти, мощи, наслаждению. Культура всегда бескорыстна в своих достижениях, а цивилизация заинтересована. «Цивилизация есть смерть духа культуры», - отмечал Н. Бердяев. Отсюда он считает единственно правильным путем возрождения культуры религиозное преобразование человечества, очищение души народа через покаяние.

Позже эту тему поднимает Питирим Сорокин, который считается основоположником русской и американской социологических школ. Диагностируя причины кризиса культуры и подходя к культуре с позиции ее главной ценности, П. Сорокин выделяет идеациональную, идеальную и чувственную формы культуры. Если взять культуру Запада средних веков, то мы видим, что ее главной ценностью был Бог. Все несло на себе печать религиозности, высшей целью было служение Богу, единение с Богом, отрицательное отношение ко всему чувственному, мирскому, человеческому. Такую культуру П. Сорокин называет идеациональной. В конце XII века появляется новый принцип, утверждающий, что объективная реальность осязаема, осязатима, т.е. чувственна. Этот принцип столкнулся с еще неисчезнувшим идеациональным принципом, и их слияние создало в XIII -XIV веках новую культуру, основывающуюся на принципе частичной сверхчувственности и частичной чувственности объективной реальности. Но начиная с XVI века, новый принцип стал доминировать, а с ним и основанная на нем культура. Он проник во все компоненты культуры, в образ жизни и умонастроение людей. По мнению П. Сорокина, исчезают одни формы культуры, появляются другие, но это не означает исчезновения культуры как таковой. Автор, тщательно изучив огромное количество материала, анализирует кризис в различных сферах культурной и социальной жизни, проводит границы между истинным искусством, подлинной культурой и кажущейся культурой. Делая вывод, П. Сорокин отмечает, что общество достигло крайней точки моральной деградации и трагически расплачивается за свое безрассудство. В таком обществе, чувственный человек, лишенный сверхчувственных ценностей, совершает самоубийство, убивает человека, его гордость, достоинство, ценности и счастье. Человек сам разрушает свой «чувственный дом» и вердикт истории таков: без перехода к идеациональной этике, без новой абсолютизации ценностей общество не сможет избежать кризиса.

В отличие от Шпенглера, согласно которому «закат» вообще невозможно конвертировать в «восход», Швейцер верит в этот «восход». Он отмечает, что в период расцвета культуры не определяют, что такое культура, ибо культура есть прогресс. Нужда в определении культуры возникает там, где начинается опасное смещение культуры и бескультурия. Культура ориентирована на духовное и нравственное совершенствование человека. Решающее значение в культуре Швейцер отдает этическому началу. По его мнению, нужно говорить не просто о культуре и цивилизации, а об этической культуре или об этической и неэтической цивилизации. «Цивилизация» в соответствии со своим традиционным употреблением означает то же, что и «культура», то есть эволюцию людей к более высокой организации и более высокой нравственности. Швейцер, как и многие другие мыслители, констатирует дисбаланс материальной и духовной сторон культуры. Восторгаясь

успехами науки и практики, общество переоценило материальные достижения и не признало значения духовного начала в той мере, в какой следовало бы. Дух должен сплотить людей, провозгласив идеалы культурного человечества в условиях, когда идеалы человечности, справедливости растоптаны. Перед духом, который должен возродиться вновь, стоят великие задачи. Великой задачей духа является создание мировоззрения. Но каким должно быть мировоззрение, чтобы стать культуротворческим? Прежде всего, считает Швейцер, мировоззрение должно быть мыслящим. Но чтобы мыслящее мировоззрение способствовало культуре, оно должно быть оптимистичным и этичным. В качестве этической основы будущей культуры Швейцер выдвинул этику благоговения перед жизнью. Этика, по Швейцеру, есть безграничная ответственность за все, что живет.

В.М. Межуев подчеркивает, что выделение из культуры только духовного или только технологического - это свидетельство нефилософского понимания культуры. Культура - это весь мир, который включает в себе все условия нашего существования.

Д. Андреев в своей «Розе Мира» предстает очень оптимистичным по отношению к рассматриваемой нами проблеме. Он убежден, что человечество стоит на пороге создания общечеловеческой культуры и интеррелигии, которые вберут в себя все лучшие достижения уже известных культур и религий. Эта мысль созвучна и близка философской теории диалога культур В.С. Библера. Вера в создание общечеловеческой культуры и интеррелигии может осуществиться только через диалог и взаимообогащение культур - прошлых, настоящих и будущих.

По В.С. Библеру, культура - это форма самодетерминации индивида, жизни, сознания, мышления, «свободного решения и перерешения своей судьбы» в сознании ее исторической и всеобщей ответственности, это форма изобретения «мира впервые».

По мнению современных польских философов, «культура содержит в себе следующие характерные особенности: вырастает... из развития общества в труде и сотрудничестве через понимание ее с помощью языка; в ходе этих процессов, направленных на гармонизацию жизни через развитие познавательных функций и их применение в технике, докультурные мотивации уступают место мотивациям высшего порядка;... импульсы все в большей степени замедляются, реакции заметно уступают планируемым долгосрочным действиям, агрессивные эмоции сдают позиции перед желательными эмоциями». В этом понимании культуры, как видим, наряду с констатацией ее исторического развития, связи с речью и развитием социальной жизни, нашли отражение, как доминирующие факторы, основные типы человеческой деятельности: интеллектуальная деятельность, мотивационно-эмоциональная деятельность, практическая деятельность.

Говоря о культуре в целом, И.Я. Лернер речь ведет о духовной культуре, включающей интеллектуальное развитие и мировосприятие на различных уровнях обобщенности вплоть до теоретически осмысленного мировоззрения. В духовную культуру входит художественная или эстетическая культура, способы деятельности и культура труда, быта, культура отношений и общения. В обобщенном виде культура обозначается как социальный опыт, накопленный человечеством и включающий знания, способы репродуктивной и творческой деятельности, систему эмоционально-ценностных отношений к миру, к окружающей действительности. Этот состав культуры свойственен всему социальному опыту, но всегда опосредован каждым индивидом по-своему. Индивидуален всегда объем усвоенных компонентов культуры, индивидуально проявляется восприятие окружающего, индивидуальны поведение, система ценностей. На это своеобразие индивидуальных характеристик личности и должно, как отмечает ученый, ориентироваться обучение, обращенное на определенные черты социального опыта.

Жизнедеятельность человека трудно представить без многообразного мира культуры и, как уточняют Ю.Г. Волков и В.С. Поликарпов, без мира мифологии, религии, искусства, философии, науки, права, политики, интимных отношений, суеверий, мистики, колдовства и др. К этому перечню правомерно добавить мир взаимоотношения людей и народов.

Интерес к феномену культуры и ее значимости в жизни человека в последние годы значительно возрос. Число определений понятия «культура» превышает полтысячи. Такое многообразие дефиниций культуры свидетельствует и о сложности этого феномена, и о ее полифункциональности, емкости и универсальности.

По мнению Э.А. Орловой, понятие культуры можно определить через вовлеченные в процесс общественного производства предметы, знания, символические системы, наборы ценностей, способы деятельности и взаимодействия индивидов, механизмы организации и регуляции их связей с окружением, критерии оценок окружения и связей с ним. При таком подходе культура понимается как процесс, результат и поле осуществления потенций человека в данную эпоху.

По мнению Ю.Г. Волкова и В.С. Поликарпова, существенно то, что культура со всеми ее гранями и нюансами является функцией человеческой природы, раздвоенной по своей сути. Значимость мира культуры в жизнедеятельности человека состоит, по Волкову и Поликарпову, в том, что именно культура порождает осознание человеком своей бренности, смертности, конечности существования, и вместе с тем именно она снимает экзистенциальный страх человека перед растворением в небытие. Здесь приобретает значение двойной человеческий опыт переживания времени, обусловленный как функционированием культуры, так и социальной системы.

Не менее существенно, по мнению авторов, при анализе места человека в мире культуры и то, что в центре развития форм культуры (религии, науки, искусства и т.д.) находится человек.

Именно различные формы культуры позволяют раскрыть рациональную и иррациональную стороны природы человека.

В последнее десятилетие усиливается процесс космизации культуры, обусловленный выходом человечества в бесконечные просторы Вселенной, а также появившейся возможностью изучения и постижения такого мощного пласта человеческого Знания, как эзотерика, объясняющая космоземную сущность человека, законы космической эволюции и космоземной эволюции человека.

При заинтересованном изучении и осмыслении это радикально изменит представления человека о причинности и времени, о смысле человеческой жизни, смерти и бессмертии и заложит прочный фундамент космической этики, идея о которой была выдвинута еще К.Э. Циолковским и исходившая из того, что основной и неотъемлемой чертой всего живущего в космосе является стремление к счастью и совершенству.

Исходя из всего вышеизложенного о сущности культуры, можно обозначить основные положения культурологического подхода к научному исследованию и образованию:

- видение и процесса, и системы научного исследования, а также проблем образования сквозь призму понятия культуры;
- отношение к научному исследованию и образованию, к профессионально-педагогической деятельности как культурным процессам, осуществляемым в культуросообразной образовательной и культуросообразной научно-исследовательской среде, все компоненты которой служат человеку;
- осуществление развития и становления личности исследователя в процессе исследовательской деятельности, обучаемого и воспитуемого в образовательном процессе возможно только в культурной среде, которая создает многообразие зон развития и ситуацию их выбора;
- отношение к педагогу, научному наставнику, образовательному и научно-исследовательскому учреждению, как посреднику между учеником и культурой, как возможность введения подопечного в мир культуры, в культуросозидающее пространство.

Культурологический принцип предполагает, таким образом, максимальное использование в решении научных проблем и проблем образования культуры той среды, нации, общества, страны, региона, в которых живет и творит человек, – с одной стороны, а также в контексте мировой культуры, – с другой.

Более того, решение сложных социальных, педагогических, научных и других проблем без высокого уровня культуры исследователя, работника системы образования не представляется возможным.

Еще в начале XX века в работах С.И. Гессена проблема взаимоотношения между образованием и культурой стала предметом теоретического анализа, и образование рассматривалось как культуросообразный процесс. С.И. Гессен обосновал, что между образованием и культурой должно быть полное соответствие, так как цели образования совпадают с целями культуры, которая включает три слоя жизни современного человека: образованность, гражданственность, цивилизацию.

Образованность предполагает овладение ценностями науки, искусства, нравственности, религии; гражданственность – овладение ценностями права, государственности; цивилизация – ценностями хозяйства и техники. Это значит, что задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного.

Представляет интерес диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина и В.С. Библера.

По Бахтину, в культуре сосредотачиваются все смыслы человеческого бытия: социальные, духовные, логические, эмоциональные, нравственные, т.е. по Бахтину, культура – это антропологический феномен, порождение беспредельно богатой человеческой субъективности, выявление всей человеческой природы во всем многообразии ее высоких и низменных обнаружений. Культура существует как общение, как диалог людей различных культур, как форма свободного выбора личностью смыслов своей жизни и принятия ответственности за свой выбор, свою судьбу, как творчество, продуктами которого выступают тексты и произведения.

Бахтиновское понимание культуры выходит за рамки деятельностного подхода, в котором культура трактуется как система средств, необходимых для обеспечения определенной деятельности людей. По Бахтину, культура сама есть деятельность, на возможность деятельности направленная, т.е. работа самоизменения. В концепции Бахтина понимание культуры трехаспектно:

- 1) культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных культур – прошлых, настоящих, будущих, форма диалога и взаимопорождения (взаимообогащения) этих культур;
- 2) культура – это форма самодетерминации индивида, его жизни, сознания, мышления, т.е. форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности;
- 3) культура – это изобретение мира впервые.

Выше мы отмечали, что культура трактуется Бахтиным и как творчество, продуктами которого выступают текст и произведение. Как это понимать?

Текст, существующий сам по себе, вне автора – это текст, понимаемый как «плоская речь». Но как только этот текст попадает в руки исследователя, читателя, в нем оживают авторские контексты, т.е. рождается произведение, включающее не только текст как знаковую систему, но и контекст как смысл, который вкладывает в него создатель и заново открывает для себя читатель. Произведение, будь то слово, действие, поступок, акт творчества, событие, урок и т.д., всегда несет на себе отпечаток индивидуальности его создателя, это след человека в культуре, оно всегда адресовано читателю, следовательно, диалогично и может быть понято в диалоговом общении. Так диалог становится способом нахождения человеческих смыслов, отсюда центральным моментом культурного бытия. Инструментом поиска человеческого смысла является гуманитарное мышление, то есть мышление о человеке как субъекте культуры. В диалоговой концепции М.М. Бахтина особенно важной для образования и научного исследования является, как мы полагаем, такая мысль: вступить в диалог – это значит высказать не только саму предметную мысль, но и как-то отнестись к ней. Диалог возникает тогда, когда два и больше субъекта (класс, студенческая группа, исследователи) обмениваются информацией оценочного характера по поводу некоторого объекта, значимого для них обоих, и на основе этой информации вступают в отношения друг с другом. В обучении и воспитании в том и вся сложность, как сделать обсуждаемый объект значимым для субъекта обучения и воспитания, для субъекта диалога. Вот здесь и выходит на первый план в обучении вопрос о методах обучения, и в частности, одно из важных условий развивающего личностноориентированного образования – пропускать обсуждаемый объект или предмет разговора через эмоционально-нравственные переживания обучаемых. А это возможно лишь в условиях проблемного обучения.

Ученые выделяют следующие культурные функции образования:

- 1) гуманитарную, суть которой в сохранении и восстановлении экологии человека, его телесного и душевного здоровья, смысла жизни, личной свободы, духовности, нравственности. Для этого образование должно заложить в личность механизмы понимания, взаимопонимания, сотрудничества, диалога и обеспечить педагогическую защиту и педагогическую поддержку каждой индивидуальности;
- 2) культуросозидательную, призванную обеспечить сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования;

- 3) социализацию, предполагающую обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом и социального опыта, а для этого совместную творческую деятельность.

Как отмечают Е.В. Бондаревская и другие авторы, образованию в нашей стране долгое время предписывалось формирование личности с заданными свойствами, оно осуществлялось вне контекста культуры. А между тем именно культурные смыслы – это и есть человеческие смыслы. Поэтому основным методом проектирования личностноориентированного образования должен быть культурологический подход, т.е. видение образования сквозь призму понятия культуры; как культурного процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой служат человеку.

В качестве компонентов культурологического подхода к образованию Е.В. Бондаревская выделяет:

- отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию, самоизменению;
- отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку ему в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог, сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития;
- отношение к школе как целостному культурообразующему пространству, где живут и воссоздаются культурные образы жизни детей и взрослых, где осуществляется воспитание человека культуры.

Все это относится и к образовательному процессу в вузе.

Исходное положение концепции Е.В. Бондаревской в том, чтобы определить и понять, на какой образ человека образование ориентировано. В связи с этим она ссылается на концепции Бердяева Н.А., Лосского Н.О., Флоренского Т.А. и др., которые рассматривали человека как эпицентр культуры, ее высшую духовную ценность.

Каждый человек по своей внутренней природе есть великий мир – микрокосм, отрывок вселенной. Отсюда некоторые современные ученые делают вывод, что и в науке, и в образовании должна учитываться космоземная сущность человека, изучаться законы космоземной эволюции и им сообразно осуществлять отбор содержания образования и организовать образовательный процесс.

Важно в связи со сказанным осмыслить определение образа культуры. Многочисленные попытки ученых дать универсальное определение не были, как было показано выше, успешными в виду сложности, полифунк-



циональности, многообразия явлений культуры. Существует более 25 определений культуры. В настоящее время в науке сложились три основных подхода к определению культуры: аксиологический, деятельностный и личностный. Это было видно в определениях культуры, обозначенных в начале данного параграфа.

Аксиологическая концепция культуры подчеркивает роль и значение идеальной модели, культура рассматривается как трансформация должного в сущее, реальное, как интериоризация (перевода) культурных ценностей во внутренний мир личности.

Идеей деятельностного подхода является мысль о том, что гарантией культуры является сам человек, его деятельность; человек – творец культуры.

Личностный подход к культуре рассматривает культуру, как среду, растящую и питающую личность.

#### Рекомендуемая литература

- Алиса А. Бейли. Образование в новом веке. – М., 1998.
- Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М., 1986.
- Бердяев Н.А. Смысл истории. – М., 1990.
- Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура. Идея культуры в работах М.М. Бахтина // Одиссей. – М., 1989.
- Библер В.С. Культура: Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии, 1989, № 6.
- Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в XXI век. – М., 1990.
- Библер В.С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Психологическая наука и образование, 1996, № 5.
- Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Учебное пособие для студентов. – Ростов-на-Дону, 1999.
- Волков Ю.Г., Поликарпов В.С. Интегральная природа человека: естественнонаучный и гуманитарный аспекты. – Ростов-на-Дону, 1994.
- Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
- Орлова Э.А. Философские основания трактовки преемственности в культурной антропологии // Проблемы культурного наследования в философской теории и практике современного Запада. – М., 1989.
- Рерих Н. Культура почитания света // Мир через культуру. – М., 1990.
- Розанов В.В. Религия. Философия. Культура. – М., 1992.

Хейзинга И. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. Пер. с нидерл. – М., 1992.

Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М., 1992.

Шпенглер О. Закат Европы. – Новосибирск, 1993.

### 3.9. ЭЗОТЕРИЧЕСКИЙ ПОДХОД (ЭЗОТЕРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА)

В предыдущих параграфах мы рассмотрели ряд методологических подходов к решению научных проблем и проблем образования. Следует отметить, что все они взаимодополняют друг друга, даже сложно определить, где заканчивается один подход и начинается другой, настолько они близки, взаимосвязаны.

По нашему твердому убеждению, сегодня уже недостаточно и неправомерно понимать и решать проблемы образования и науки только с этих обозначенных в первой и второй главах традиционных позиций.

Подлинный всеобъемлющий гуманизм, подлинный системно-структурный, синергетический, антропологический, аксиологический, феноменологический, герменевтический, культурологический и другие подходы необходимо рассматривать с принципиально новым качеством не только планетарного, но и космоземного видения человека и его жизнедеятельности, с позиции космологического подхода происхождения Вселенной, нового осмысления мироздания и места человека в ней. О такой необходимости пишут уже многие отечественные и зарубежные ученые. О такой необходимости и чреватости игнорирования такого подхода знали эзотерики, писали, предупреждали эзотерические знания, эзотерические труды, известные с незапамятных времен, но до последнего времени запрещенные и церковью, и официальной ортодоксальной наукой.

В последние годы появилась наука **эниология** – наука о процессах энергоинформационного обмена (ЭНИО) в Мироздании. Как отмечает один из основоположников этой науки В.Ю. Рогожкин, эниология - это новая и одновременно хорошо забытая наука древности, это современное понятие и толкование древнейших эзотерических знаний. В книге В.Ю. Рогожкина «Эниология» подчеркивается, что **эзотерика** является Храмом Знаний, что она не только конкретная наука, но и образ жизни. Эзотерика, или в современной интерпретации ученых эниология, подразумевает целостность подхода ко всем знаниям, это наука обо всем.

Необходимо отличать эзотерические знания от псевдоэзотерической литературы, наводнившей прилавки магазинов и пропагандируемой всякими экстрасенсами, магами, сектами, шарлатанами.

Тысячелетия назад люди уже знали, что мир многомерен, что бренное физическое тело – всего лишь часть огромного многомерного организма, называемого Мирозданием.

Основоположителем древнейших эзотерических знаний считается Гермес Меркурий Трисмегист, живший во втором – третьем тысячелетии до н.э. Он оставил более 30 тысяч рукописных работ по всем сферам человеческих знаний. Это невозможно было, естественно, сделать в одиночку. Считается, что эзотерическое наследие оставлено группой людей, и эти знания дошли до нас через Гермеса.

Как отмечает В.Ю. Рогожин, все великие эзотерики были физиками, математиками, целителями. С сожалением он отмечает, что в былые времена эзотерические школы и ордена допустили ряд непоправимых ошибок: они скрывали свои знания от других людей, и рано или поздно это оборачивалось против самих же эзотерических направлений, что привело к их гибели. Автор подчеркивает, что эзотерические знания занимали большое место в учении Христа, но церковь и современное христианство сделали все, чтобы эти знания убрать из учения Христа и предать их забвению. Это было выгодно церкви, как полагают ученые.

В.Ю. Рогожин отмечает, что за совершенные и совершаемые церковью ошибки человек и человечество платит страшными катаклизмами, ибо человек, не зная фундаментальных положений эзотерических знаний, то есть энергоинформационных законов Мироздания, совершает глупости, за которые он рано или поздно расплачивается. Это один из законов космической эволюции.

Кармические причинно-следственные связи отрабатываются только двумя путями: через осознание ошибок и покаяние перед людьми, если осознания нет – через болезнь и смерть.

Лейтмотивом эзотерической науки является: не творить зло даже в мыслях, ибо мысль – это энергия, и она может материализоваться.

Космическую природу человека, его неразрывную связь со Вселенной, а по предположению современного естествознания, со Сверхвселенной, и о которой с незапамятных времен известно эзотерикам, некоторые современные ученые (П. Успенский) легко доказывают одним логическим рассуждением: если человек обитает на Земле, а Земля в качестве одной из планет входит в Солнечную систему, следовательно, человек принадлежит этому планетарному миру. Поскольку Земля занимает определенное место в Солнечной системе, то правомерно считать, что люди принадлежат также и Солнцу. А поскольку Солнце – одна из звезд Млечного Пути, следовательно нетрудно усмотреть человеческую связь также со всем Млечным Путем. Современная наука допускает существование других галактик, подобно нашей, это дает нам право считать принадлежащими также и миру всех галактик, вместе взятых.

Успенский П.Д. отмечает, что человеческий организм построен на космических принципах, которые лежат и в основе всех происходящих явлений и процессов. По его мнению, человека можно рассматривать как химическую фабрику, получающую сырьевые материалы извне и трансфор-

мирует их в другие материалы более тонкого качества, например, психическую энергию.

В наши дни мы являемся свидетелями появления новых наук, например, новой математики на стыке философии и естественных наук, психохимии, психофизики, биоритмологии и многих других, свидетелями того, как реабилитируются и обретают права гражданства некоторые в недалеком прошлом так называемые лженауки, особенно связанные с духовным миром человека. Так, например, немецкие специалисты в области эзотерических и пограничных наук, рассматривая парапсихологию как средство развития личности, утверждают, что она (парапсихология) соприкасается с любой естественно-научной областью – биологией, психологией, физикой, химией, астрономией, так как имеет дело не со «сверхъестественным», как полагают некоторые несведущие (ибо все происходящее в космосе является естественным), а с природными силами, которые большей частью еще не исследованы официальной наукой.

Прошло не так уж много времени, когда преподаватель основ марксизма-ленинизма так часто поносил слово «метафизика». Для того чтобы понять, что это было не справедливо и не компетентно, посмотрим кратко, что такое метафизика.

Известно, что окружающий мир мы воспринимаем, стало быть познаем, пятью органами чувств и приборами, усиливающими их, что воспринимаем мы только физические формы, состоящие из химических элементов, которые находятся в твердом, жидком и газообразном состоянии, не считая плазмы; что физические формы - не что иное, как материя, а материя – это кристаллизованный вид энергии, и вообще вся Вселенная - это взаимодействие, взаимопроникновение мириадом разновидностей энергий; а у энергии должен быть источник, и неважно, как он называется, - Природой или Богом, что физика в широком смысле слова изучает явления и свойства только материального мира. Но есть и другие более тонкие миры, состоящие из более тонких видов энергии со своими параметрами и свойствами, которые и изучает **метафизика**. Значение слова вытекает из самого названия: «мета» по-гречески обозначает «после», «за пределами», т.е. если «грубо» обозначить, метафизика – это за пределами традиционной физики.

Но толкование понятия «метафизика» тоже неоднозначно.

Своеобразным «поставщиком» идей для научного обоснования традиционного подхода к понятию «метафизика» считается эпоха античности. Как отмечают ученые, пытаясь решить соблазнительную своей простотой и всеобщностью задачу – дать человечеству единый метод познания, Аристотель предлагает в качестве такого способа мышления и познания систему знаний, позволявшую дать общее обоснование упорядоченному познанию, то есть главную составляющую и науки, и образования. Основу этой системы составляли, по Аристотелю, логика и метафизика. Логика он на-

зывает аналитикой, т.е. искусством расчленения понятий. Метафизика, по Аристотелю, – это наука о целом, конечном и полном построении и толковании всего сущего. Метафизика – это то, что лежит (находится) «позади», за пределами физики, природы, но по сути является первичным, высшей действительностью, поскольку определяет саму физическую природу. Эти два важнейших метода познания на два тысячелетия вперед обеспечили науку главными средствами ее развития. Однако, как утверждают ученые, соблазн, которым руководствовалась наука, развивавшаяся по этому пути, в конечном итоге привела к тому, что и составляло ее сущность: за внешней четкостью, строгостью и простотой системы классического (Аристотелевского) изучения, объяснения, построения и применения знаний со временем (а именно к 17 – 18 вв.) сложилась механистическая картина мира и всей Вселенной.

Как отмечают Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, с методологической подачи Аристотеля великие умы человечества (Галилей, Ньютон, Ломоносов и др.) придали миропорядку образ законченного, завершенного и абсолютного механизма. Абсолютизация законов механики привела к тому, что Вселенная стала рассматриваться как механизм, состоящий из неизменных частей, действующих по универсальным законам. Объективность этих законов трактовалась как истина, которую может определить ученый, считалось, что только наука, т.е. знания гарантируют точное и исчерпывающее представление о сущности изучаемых процессов и явлений, в том числе и связанных с человеком.

Таким образом, возникло определение знания как суммы истин, подлежащих усвоению. Это и является по сей день сущностью образования. В результате, накапливая знания, развивая науку и технику, человек обеспечил господство над природой с целью удовлетворения своих потребностей. Отсюда изменилось и былое представление и отношение человека к своему месту в природе: от понимания себя как ее части, к пониманию себя как ее хозяина, что проявилось не в самом лучшем явлении – хищническом, причем интенсивном использовании природных ресурсов, ведущем к самоуничтожению человечества. Опора только на науку, только на знания, а не на духовность, технократический подход ко всему привели к тому, что мы сейчас пожинаем. Оценка культурного уровня народов осуществляется только по степени технического прогресса; сциентистский подход к образованию привел к зачеркиванию знания других компонентов культуры - общечеловеческих ценностей, духовной культуры.

Как отмечалось во второй главе, гносеологическое положение гласит, что диалектический путь познания истины идет от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике.

Об этом традиционном подходе к познанию подробно говорилось во второй главе.

Авторы эзотерического учения утверждают, что человек способен не только на чувственное восприятие, он обладает скрытыми, неразвитыми сверхчувственными способностями для познания более тонких миров, для познания и совершенствования себя, для осознания своего места в этой бесконечной Вселенной, для познания вопроса, откуда мы и куда мы уходим, другими словами, для познания абсолютной истины.

Уже немало современных ученых начало признавать, что материя представляет собой лишь форму некоторого вида энергии и что за формой или энергией стоит модель или система, которая управляет этой формой и определяет эту форму, через которую проявляется эта энергия. Следовательно, как отмечает П. Рогальская, причинность всех явлений и вещей лежит не в материи, а в сознании. Истинный ученый нового века признает, по мнению П. Рогальской, что человек думает не только с помощью своего мозга, а также с помощью разума – разума, который остается, когда умирает мозг и тело человека.

Эзотерики уверены, что причина всего – в Сознании, в том, что мы называем Абсолютом, Богом. Эта высшая сила управляет и проявляется через Сознание, мышление, различные виды энергии, через все субстанции – от высших Иерархий – до самой малой живой клетки, через самые высокие тонкие миры до простого минерала, от огромной Вселенной до мельчайшего электрона.

Итак, что же такое **эзотерика** или **тайноведение**?

По определению Е. Варшавского, тайноведение – это комплекс наук и учений, изучающий скрытую сторону жизни человека и окружающего мира.

Знания о существовании тайных наук имелись у всех народов, а начало зарождения этих знаний теряется во тьме тысячелетий. Владели эзотерическими знаниями немногие избранные, которых принято называть посвященными, адептами, мастерами, учителями, гуру, архатами. Учеников же, постигающих метафизические науки, именуют иерофантами, неофитами.

Постигается тайноведение путем сравнительного изучения всех религий и также наук, как открытых, так и тайных.

Источником знаний и учений тайноведения являются, как отмечает Е. Варшавский, откровения, умозаключения и опыт.

Знание тайноведения приводит к овладению психическими силами, к сверхчувственному восприятию, проявлению силы воли и возвышению человека над обыденной жизнью.

С одной стороны, тайноведение признает априорные знания, т.е. знания, полученные путем откровений (обнаружение истины, самовыявление Бога, божественного, духа; откровение воспринимается не рассудком, а сердцем, причем восприятие свободно от заблуждения. К откровению

могут быть причастны только немногие избранные, да и то в редкие мгновения).

Этот подход и характеризует тайноведение как религиозно-философское мирозерцание, имеющее вполне догматический, а не научно-критический характер. С другой стороны, тайноведение базируется на научной почве, так как придерживается научного метода – эмпирического, построенного на опыте и умозаключениях. Это не только сближает тайноведение с наукой, но и взаимосвязывает их, так как общедоступные науки и дисциплины своими открытиями (концепции современного естествознания) подтверждают знания тайных наук, и тайные, в свою очередь, пополняют знания открытых наук. Говоря современным методологическим языком, в определенной мере происходит диалог культур – прошлых, настоящих и будущих.

Тайноведение содержит в себе системы тренировок тела, эмоций, ума и воли, при помощи которых возможно значительно изменить и развить, совершенствовать физические и психические качества личности. Наиболее популярной такой методикой на Востоке, в Индии является йога и мало отличающийся от нее по существу герметизм, распространенный в древние века на Западе (заимствованный из Египта).

Понятие «тайноведение» носит собирательный характер. О нюансах в различии понятий, включаемых в понятие «тайноведение», заинтересованный читатель может найти подробную информацию в источниках, указанных в списке литературы.

Выше отмечалось, что тайноведов (эзотериков) называют наряду с иными терминами, посвященными. **Посвящение** – это ускорение эволюционного процесса личности путем изучения и освоения тайноведения. Авторы эзотерических учений условно его разделяют на три ступени.

**Ступень этическая** – нравственное очищение; изменение характера, полный контроль над эмоциями и мыслями; овладение техникой медитации, то есть концентрация и размышления о физических формах, умственных образах и отвлеченных идеях; достижение осознания сущности своего бессмертного «Я», перерождение в новую духовную личность с **просветлением** – первой стадии сверхсознания.

**Ступень техническая** – «совершенство», экстатическое видение, осознание и единение со сверхличным, с творцом, то есть то, что называется божественным или космическим сознанием. Достигается созвучной вибрацией бессмертного «Я» с Душой мира, известной под названием Божественный Центр.

**Ступень мастера**, сверхчеловека, приведшего свое бессмертное «Я» (Дух, Монаду, Божественную Искру – все это синонимы одного понятия) в гармонию с Мировым «Я» (Творцом, Богом).

Существует еще понятие «**эзотеризм**». Это особый метод исследования в философии, религии и науке, рассматривающий все явления в

мире материи и духа с позиции осознания и понимания их основ путем раскрытия духовной потенциальности природы всего живого, раскрывая тайну причинности и следствия того, что может охватить Гений человека.

Слова «тайноведение», «эзотерика» вызывают в настоящее время у различных людей совершенно противоположные ощущения.

Как пишет доктор Рудольф Штейнер (Штайнер), как магическое обаяние действуют они на одного, как возвешение чего-то, к чему влекут его самые внутренние силы его души. Для другого же оно имеет нечто отталкивающее и вызывает в нем презрение, насмешку или сострадательную улыбку. Для многих тайноведение является высокой целью человеческого стремления, венцом всего прочего знания и постижения; праздною мечтательностью, фантастикой, суеверием считают его люди, отдающиеся тому, что им представляется истинной наукой.

А между тем, тайноведение – это не одно лишь удовлетворение жажды знания и познания. Оно придает жизни силу и крепость, обогащает жизнь. Тайноведение – это необъятная область знаний, которая появилась на земле одновременно с человечеством и сохраняется в трудах по Древней Восточной философии. На протяжении всей истории определенные части этих знаний передавались через разные религиозные системы, искажались и затмевались в одни эпохи и прояснялись в другие.

В настоящее время интерес к восточным учениям, к эзотерике, наблюдается во многих областях знаний, современные научные открытия подтверждают древние учения Индии и Китая.

Еще Эдуард Шюре писал (1914 г.) о том, что современная наука движется лишь ощупью в той области знания, в которой древняя эзотерическая наука действовала сознательно, обладая недостающими современной науке началами и необходимыми ключами. И тем не менее, ей удалось открыть целый ряд фактов, которые показались ей изумительными и необъяснимыми, потому что факты эти противоречили материалистическим теориям.

Главную причину интереса к Восточной философии ученые нашего времени видят в том, что новые направления и научные открытия часто находят подтверждения и аналогии в древних учениях, в том, что для науки, искусства, литературы и философии на Востоке характерен принцип цельности взгляда на все сущее.

Современная наука переоткрывает в наши дни древние восточные истины. Открытия современной науки, такие, как квантовая теория, переосмысление вакуума как потенциального бытия, в котором заключены все структуры и формы, проблема синергетики, исходящей из структурного единства мира подтверждают древние учения, древние эзотерические Знания.

В «Тайной доктрине» Е.П. Блаватской в первых двух томах «Космогенезис» и «Антропогенезис» можно найти обоснованные и убеждаю-



щие ответы на любой философский вопрос, издавна волновавший человечество и по любому аспекту тайноведения. Их обоснованность подтверждается достижениями современного естествознания. Этот великий труд, являя собой синтез науки, религии и философии, по словам Е.И. Рерих, был дан человечеству для сдвига его сознания, зашедшего в тупик, запутавшегося в мертвых тенетах догм и устремлявшегося к атеизму, а также, чтобы сказать правду о спиритизме и тем самым предотвратить многие губительные последствия увлечения им, указать на все опасности, сопряженные с прикасанием к этой области потусторонних общений. В ней описывается происхождение миров, эволюция Земли и ее низших царств, появление человеческой формы и ее эволюция, появление и эволюция ранних рас вплоть до настоящего времени.

Следует сказать и о том, что Е.П. Блаватская являлась, как отмечает Е.И. Рерих, огненной посланницей Великих Учителей Великого Гималайского братства (о нем будет сказано позже) и получила Учение в одном из Ашрамов (ск. – священная обитель) в Тибете.

Поскольку вопрос о мироздании является фундаментальной мировоззренческой проблемой, остановимся на его освещении в эзотерической литературе и для этого прежде всего хотя бы кратко познакомимся с фундаментальными эзотерическими понятиями, охватывающими всю систему мысли о мироздании и его эволюции.

Современные ученые, занимающиеся интерпретацией эзотерических знаний, полагают, что можно говорить об эволюции человечества, об эволюции конкретного человека, а также об эволюции Бога.

Как отмечает В.В. Антонов, эволюция бога идет циклами, которые в современной астрономии называются космическими пульсациями. Эти циклы на санскрите называются Манвантарами. В результате каждой Манвантары Творец пополняет себя теми единицами эволюционировавшей в физических телах энергии (пуруши), которые успели пройти полный цикл своей личной эволюции и достигли Божественного Совершенства. Все в Творении предназначено для этого. В этом смысл всего.

Космическая эволюция идет по одному – единственному закону – закону Гармонии, который действует вечно в вечно пульсирующем мироздании. Вечным является и пространство. Пространство проявляет себя в Манвантаре (период проявления в формах; солнечная Манвантара составляет 4320000000 лет).

В оккультном пространстве два состояния – Манвантара и Пралайя (период обскурации, или покоя – планетного, космического или вселенского, противоположность Манвантары), ритмически повторяющиеся в космических сроках. Сами космические сроки также подчиняются закону Гармонии. В Манвантаре закон Гармонии осуществляется через соподчиненные законы: Кармы и Реинкарнации, а в период цикла, несущего челове-

ство, подключается к действию закон Свободной воли свободнорожденного человека. Об этих законах скажем ниже.

На заре Манвантары Абсолютность переходит на первую ступень будущего проявления из состояния непроявленного Логоса (logos – в метафизическом смысле – слово, глагол, внешнее выражение вечно сокрытой причины; проявленное Божество). Второй Логос уже включает Всемирный дух. Затем следует Третий Логос, или Космическая Всемирная душа.

После этой предварительной подготовки следуют три творческих акта, действующих, захватывая всю Солнечную систему, все будущие системы эволюции миров и нашу земную цепь эволюции.

В период первого творческого акта происходит пробуждение миров, пронизывание пространства тонкими энергиями, волнами разных вибраций. Эта волна жизни изливается в пространство от Всемирного Духа, т.е. от Второго Логоса. Каждый атом наделяется теперь живым духом, живой материей, из которой предстоит построить формы. Первый акт одушевляет материю, создает первую пару (Дух – Материя), образует атомы и начинает стягивать их в элементы – в материал для построения форм. Это первое фундаментальное понятие оккультных законов Востока. Усвоив это, мы сможем представить Логос как Великого Зодчего Вселенной, Творца, Владыку.

Вторая великая волна исходит от первой. Она наделяет материю способностью перестраиваться и сочетаться сначала в минеральное, затем – в растительное, позже – в животное царство и, наконец, в формы человека – животного. Формы строятся по закону чисел и геометрических фигур.

Третья волна жизни несет семена божественности (Монады). Они должны пройти через все царства Природы и стать Сынами Божьими, отражая славу самого их Творца. Отсюда выражение И. Христа: «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» (считается, что Иисус Христос был величайшим из эзотериков, хотя об этом не говорится в евангелиях и умалчивает церковь).

По закону Гармонии все царства Природы развиваются последовательно. На заре Манвантары сама первозданность мира обращается в плотность путем оформления туманности в минеральное царство.

Период формирования минерального царства – самый длинный. Этот период долго и основательно готовит царство минералов, так как это фундамент для следующих царств. Из трех с половиной миллиардов лет прошедшей земной эволюции около 3 миллиардов отведено на архей, протерозой и нижний палеозой, на безорганическую часть эволюционного цикла планеты. И лишь последние 500 миллионов лет, в кембрии, началось активное оформление органического вещества в формы. За полную Манвантару, весь период эволюции Земли, происходит полное погружение духа в материю и возвращение его для нового восхождения.

Жизненный импульс дается всей семеричной цепи миров, или планет. Ко времени завершения формирования минерального царства на планете «А» планета «В» выявляется в объективность и импульс развития переносится на нее, а на планете «А» начинается свой семеричный цикл растительное царство. Ко времени завершения минерального царства на планете «В» завершается развитие растительного царства на планете «А» и на ней начинается свой цикл эволюции животное царство. В тоже время минеральный импульс с планеты «В» переносится на планету «С», только что выявленную к объективности и т.д. С планеты «С» жизненный импульс перебрасывается на планету «Д» – нашу Землю. В тоже время на планете «А» появляется человек, его бледная тень, и начинается цикл человеческого развития. На других планетах повторяются все те же процессы, что и на планете «А».

Когда человек последнего (седьмого) малого круга переходит к последующему миру, предыдущий мир со всеми царствами, кроме человека, начинает постепенно вымирать, и наступает Пралайя. Когда же дух – человек достигнет последней «бусины» в цепи и перейдет в конечную Нирвану (ск. – состояние абсолютного существования и абсолютного сознания, куда Эго человека входит после смерти, если он достиг совершенства и святости), то последний мир тоже переходит в субъективность. И так на Млечном пути рождение и смерть миров следуют друг за другом в торжественном шествии закона Гармонии.

Когда последний цикл, несущий человека, закончится на последней планете и человечество достигнет в массе степени Будды и перейдет из объективного бытия в тайну Нирваны и видимое станет невидимым, конкретное возвратится к своему доцикловому состоянию атомического распада. Наступит Пралайя, и ни человек, ни животное, ни растительная сущность не будут свидетелями ее, будут только планеты с их минеральными царствами, разложенными, но не уничтоженными, которые в определенные сроки вновь соберут силы для начала новой Манвантары. И это продолжается в Вечности бесконечно.

Эзотерические Знания утверждают, что все мы прошли этот непрекращающийся круг и будем повторять его вечно. Каждое отклонение от пути и скорость прогресса от Нирваны к Нирване управляются причинами (их человек сам порождает), управляются законом Кармы.

**Закон Кармы** – это нравственный причинно-следственный Закон воздаяния – возмездия. В течение первого, второго и третьего круга человек, как и низшие формы жизни, безответственное соединение чистой материи и чистого духа. Это значит, что он еще не осквернен сознанием возможностей их применения к потребностям, ибо он прибывает на нашу планету как примитивный первобытный человек. Поэтому в течение этих кругов Закон Кармы не действует. Он действует с последнего (нашего) Четвертого Круга, т.е. когда волевые действия человека, его сознание и разум

пробуждаются, когда тело желаний созреет благодаря своему контакту с силами всех форм. Человечество преследуется законом Кармы. И это будет продолжаться до совершенства и зрелости каждого принципа в человеке. После достижения совершенства человек заканчивает земной цикл развития и должен или продвинуться дальше, вверх, уйти на цепи высших эволюцией, или быть уничтоженным как индивидуальность. Незавершенные существа будут рождаться вновь, чтобы окунуться в земную жизнь со всеми соблазнами, бедами, страданиями, благами, и так до их совершенства.

Вначале карма настигает тех, кто уже наработал ее в предыдущей Манвантаре, в предыдущей жизни. Закон действует, не только наказывая, но равно и воздая, по восточной пословице: «Добро ты сделал или зло, глядишь – оно к тебе опять пришло», а по русской пословице: «Что посеешь, то и пожнешь». Карма не приказывает делать, поступать в жизни так или иначе. Она только восстанавливает нарушенную **мыслью, словом или поступком** Гармонию.

Закон Кармы предполагает, чтобы мы боролись с искушениями, даже если мы уже загрязнены чем-то отрицательным и даже если вся наша борьба в этой жизни не дает видимого результата. Все равно это даст положительный результат, так как сегодняшней жизнью, точнее сказать, образом жизни мы создаем свою будущую Карму для следующей жизни. Ведь все жизни человеку даются для нравственно-духовного совершенства. Никто, кроме самого человека, не виноват ни в его болезнях, ни в его бедах, ни в бедах детей. Все это он нарабатывает, по мнению эзотериков, каждый раз несправедливой жизнью.

Сегодняшним образом жизни, уровнем совершенства мы нарабатываем Карму для будущей жизни, а за Карму, наработанную в прошлых жизнях, нам воздается в этой, настоящей жизни.

Восточные мудрецы рассматривают настоящее, прошлое и будущее в одной точке, считая все причины - следствиями, а все следствия – причинами. Это объясняется тем, что свойство полей хранить информацию связано с тем, что волны психической энергии (ПЭ) не уничтожаются, а выступают в разных вариантах связи. Отсюда существует и возможность считывания информации о прошлом с планов Всемирного пространства для того, кто это умеет делать. И это доказательство не мистичности, а материальности мира всего сущего. Доказательством схождения настоящего, прошлого и будущего в одной точке являются, по мнению современных авторов эзотерических знаний, уравнения квантовой механики, указывающие на мгновенную связь всех частей мирового целого. Отсюда вывод: любая частица целого несет всю информацию о целом. Это объяснение того, что в любой точке пространства есть абсолютно вся информация.

Закон Кармы тесно связан с **Законом Реинкарнации** (перевоплощения). Они переплетены. Учение о перевоплощении изложено в Ведах (ск. – откровение) – Священном Писании индусов.

Наиболее древние из санскритских трудов преподавались Великими Учителями не менее чем 25000 лет тому назад.

Этот Закон гласит, что души приходят к нам к новому воплощению, уходят в момент развоплощения в тонкий мир, снова возвращаются и снова уходят. И так бесконечно. Душа бессмертна. Она перевоплощается из тела в тело.

Как отмечается в трудах по эзотерике, связь тонкоматериального человека (т.е. его души, духа) с будущим физическим начинается с момента зачатия. Можно представить, почему чувство любви, взаимности оказывает огромное влияние на будущего ребенка. Редко бывают хорошими дети, зачатые в страхе, при алкогольном опьянении, в ненависти, без любви. Нет выброса энергии высокого качества в мир тонкий – нет привлечения высокого, чистого духа. Разве пойдет высокий дух к родителям – пьяницам, подлецам и т.д., разве что только по очень тяжелым кармическим долгам (грехам). Высокоразвитый человек, живущий высшим сознанием, сам выбирает себе родителей, а для неразвитых, не верящих в бессмертие людей и не знающих о непрерывности жизни, условия жизни определяются Кармой.

Бывает и такое, что в этой жизни человек явный подлец, преклоняющийся только перед «золотым тельцом», тем не менее – богат, везуч, здоров. Значит у него карма прошлой жизни была благоприятной. А нынешним образом жизни, своими низменными мыслями и поступками он нарабатывает карму будущей жизни, т.е. в будущей жизни ему будет за все возмездие.

Период между воплощениями, т.е. между смертью тела и новым воплощением, может длиться от нескольких лет до целого Круга (т.е. несколько миллиардов лет). Это зависит от стремления продолжать приносить пользу на Земле или от желания быстрее вернуться к земному опыту (у тех, кто понимает возможность развития, совершенствования в земном теле), или от желания оставаться дольше на тонком плане (у тех, кто не желает принимать земного испытания, или у тех, кто просто полюбил Тонкий мир).

Как отмечает В.В. Антонов, каждый из нас имеет огромную предысторию воплощений в разные тела. Кто-то имеет уже много человеческих воплощений, а кто-то стал человеком впервые. От последних нельзя ожидать, что они сейчас смогут выйти на простор эзотерического мышления, потому что они еще молоды, независимо от возраста их нынешних физических тел. Когда-нибудь они тоже станут высокообразованными мыслителями, и, возможно, затем исполнят высшее предназначение человека – сольются с Сознанием Творца. В этом контексте авторы говорят о психогенетическом возрасте человека – возрасте души, которая живет в разных физических телах много раз для полного совершенства.

О рождении и смерти говорит вся древняя мудрость – от Дальнего Востока до Египта. Эта тайна из тайн не утеряна ни у египтян, ни у орфиков, ни у греческих гностиков, ни в философии Пифагора, ни в философии Платона. Была она и в христианском учении, пока отцы церкви в 553 г. н.э. на Вселенском Соборе учение великого христианского учителя Оригена о перевоплощении души в физическое тело не осудили. Главные законы эволюции – Закон Кармы и Закон Реинкарнации, не признаются и православными богословами.

Закон перевоплощения уже при жизни Иисуса претерпел искажение. Дальнейшее искажение было вызвано непониманием притч. Когда же текст всех книг Библии был канонизирован, закон канул в лету. Зато духовенству стало жить проще. Но даже страшные инквизиции в III и XII вв. не разрушили драгоценных сокровищ Учений Великих Посвященных. Учения стали охраняться от невежества и произвола. Лишь в XIX в. веке их позволено было дать вновь Е.П. Блаватской.

Следует признать, как отмечает Т.Ф. Антонова, существование Высшей мудрости, направляемой Божественной **волей** и бесконечной **любовью**, уже в феномене рождения человека: развитие из микроскопической частицы во чреве матери младенца, а из него – менее чем через сто лет – мудреца. И это только один из примеров тайной логики и метода великой Природы в ее поступательном эволюционном движении.

Таким образом, по космическим законам, каждая жизнь человека есть всего лишь один урок в приобретении опыта, и каждая жизнь есть посев для будущих жизней.

Фундаментальные законы Кармы и Реинкарнации предусмотрены Природой для развития у человека разума и этики. И только безоговорочным их принятием и полным и глубоким знанием можно объяснить, по мнению Т.Ф. Антоновой, все, что не объяснимо.

«Наблюдайте жизнь и следите за научной мыслью, - подчеркивает Т.Ф. Антонова, - и вы поймете бессилие религиозной догмы и самомнение науки, бессилие при объяснении разницы в уровне развития и миллионов людей, и разных народностей. Не надо глубокого анализа, чтобы понять, что рождение одних в богатстве, а других на грязном тряпье в трущобах не может быть случайным».

Все становится ясным и понятным при рассмотрении следующего закона - **Закона Свободы выбора**.

Происхождение добра и зла не могут быть поняты утилитарно, а только в строгой привязке к основным законам эволюции. Регулятором этих законов является свободная воля, и предполагается, что человек сам распорядится этим даром наилучшим способом. В «Агни Йоге» сказано: «Свобода воли – предмет противоречивый. Для одних она превращается в своеволие, для других – в безответственность, для третьих – в безумное

самолюбие. И только прошедший дисциплину духа может осознать, как сурова действительность свободы».

Речь идет не о социальной свободе, которая при безнравственности и безответственности не только бесполезна, но и опасна. Имеется в виду свобода от рабства своих страстей.

Человеку дана свобода познать истину или заблуждаться. Когда земные водители ведут народ по пути заблуждений, неравенства, зла, страданий, это вызывает возмущение и отрицание, хотя и здесь нет несправедливости, ибо изживается зрелая карма в целом народе. Следует понять, что различные условия и индивидуальные жизни определены применением свободной воли в прошлых жизнях. Различный уровень способностей людей зависит исключительно от той ступени эволюционной лестницы, на которой стоит человек.

Становится понятно, что тупость идиота есть результат преступного использования им разума в прежних жизнях, а врожденное уродство есть следствие жестокостей, нанесенных сущностью другим в прошлых жизнях. Жестокость противна закону **Любви** и есть худшее из преступлений. В золотых стихах Пифагора есть строка: «Ты увидишь, что муки, пожирающие людей, суть плоды их же выбора».

Знание законов эволюции помогает укрепить солидарность всей человеческой семьи, сочувствие и помощь, любовь. Надо помнить, что всякое страдание священо, оно есть испытание души; всякое сочувствие божественно, оно невидимая цепь, соединяющая все миры.

Мудрецы и святые тоже выросли по законам всемирной эволюции, пройдя бесчисленное множество жизней, страдая и побеждая. И теперь их миссия – служить вечной Истине.

Дети бывают разные – злобные, грубые, эгоистичные, ложные, добрые и т.д. Вопрос, почему дети бывают столь разные, даже у одних и тех же родителей, уже десятилетиями изучается и западной, и отечественной материалистической наукой. Ученые, каждый в зависимости от профиля своей специализации, выделяют тот или иной фактор, влияющий на развитие ребенка. Генетики говорят о ведущей роли генов, эмбриологи и акушеры – о роли гормонов, стрессов матери, родовых травм, психологи на первое место выводили различные социальные факторы, прежде всего характер общения ребенка и матери в «критические» этапы его развития.

Все эти факторы играют, несомненно, ту или иную роль. Но не самую главную, как отмечает В.В. Антонов. Главная причина, по которой дети, да и люди в целом бывают разными, состоит в том, что в их тела пришли разные души. Ведь в эти детские тела пришли души людей, уже раньше бывших взрослыми, причем большинство – много раз; это – люди с разными свойствами, признаками, зрелые, незрелые, подлые, низкие, нравственные уроды и т.д. Причем, как отмечает В.В. Антонов, воплощение в

тело определяется Богом, поэтому «досадных случайностей» здесь быть не может.

Например, человеку, который раньше жестоко издевался над другими, калечил их тела, будет справедливо пострадать, чтобы познать, что такое боль и через это научиться сострадать другим.

Поэтому, по правомерному утверждению А.А. Антонова, правильное воспитание детей, их подлинное образование – важнейший фактор духовной помощи людям, достойнейший и интереснейший вид духовного служения.

Кроме выше изложенных фундаментальных законов космоземной эволюции в эзотерике обозначается множество. Мир духовных законов настолько велик, что раскрыть все невозможно. Отдельные авторы дают свою выборку духовных законов и свое их толкование, но во многом понимание их сути совпадает.

Так, многие авторы выделяют космический **закон Совести**. Любой человек опытным путем знает, что совершаемый им поступок всегда получает оценку внутри человеческого сердца. Способность такой оценки можно также назвать совестью. Она есть у всех, и все ее слышат, только одни притупляют свое слышание, а другие, наоборот, оттачивают слух. Закон совести гласит, что она – неуничтожимая программа активного добра, заложенной Природой в человеческий «биокомпьютер», живущая своей самостоятельной жизнью, независимо от человеческого желания, постоянно побуждая помыслы на мудрое и доброе. Совесть абсолютна во Вселенной, но проявление ее качественно и количественно у всех разное. Совесть невозможно уничтожить, но ее можно приглушить. Она имеет свой суд над человеком. Суд – это своеобразный духовный кризис, через который человек судит себя. Но пока человек духовно спит, спит и его совесть.

**Закон испытания** гласит, что любое событие в жизни подвергается проверке на истинность. Испытание это как бы тест на правду. Любые отношения с социумом рано или поздно будут проверяться. Каждому человеку предписаны испытания на земле, начиная с рождения и кончая последним испытанием – смертью.

**Закон полноты бытия**. Мир хочет существовать в максимальной полноте, поэтому любая схема стремится к максимальному развитию. Это касается растений, животных и человека. Для этого он использует науку, технику, искусство, литературу и т.д. Со временем приходит сознание, что все это не приносит особой радости, что всего этого недостаточно, что все это лишь тактика, полноты бытия нет на Земле. Она только во Всевышнем, Космическом разуме.

**Закон пути** говорит о направлении и специфике движения личности в физическом и духовном пространстве. Все проявления жизни человека распространяются по указателю, имеющему идею, энергию и конечную цель. Если закон платформы говорит о месте человека в духовной Вселен-



ной, то закон пути – о способе движения в этой Вселенной к цели. Человеческий путь – путь личности с удачным или неудачным, но свойственным именно конкретной личности самовыражением. Об этих путях можно найти материал в книге Т.Ф. Антоновой.

**Закон жертвы.** Суть его в том, что ради обретения нового, надо пожертвовать старым. Продвижение вперед невозможно без жертв. Этот закон соответствует, как отмечают некоторые авторы, закону отрицания отрицания в материалистической философии. Окончательная цель человека – слияние с Творцом – может быть достигнута только через полное уничтожение своего «Я».

Можно еще упомянуть об одном законе, который раскрывается в специальной литературе, это **закон непричинения зла** даже в мыслях, ибо мысль всесильна, она может вызвать и много неприятностей. В наши дни это не может быть только отвлеченным принципом, так как наша среда, как внутренняя, так и внешняя, засорена черной отрицательной информацией, ненавистью, отсюда и катаклизмы окружающей среды, трудно поддающиеся объяснению. Соблюдение этических норм, соблюдение чистоты помыслов и поступков – это необходимое условие и единственный способ выживания и одновременно самая лучшая защита конкретного человека. При этом не надо искать опасности вокруг, ибо главная опасность находится внутри самого человека и действует она незаметно. Корень этой опасности – в непонимании взаимосвязанности мира.

Большое внимание в эзотерической литературе уделяется путям и средствам физического и духовного оздоровления человека, реализация которых создает твердую основу для поддержания жизнедеятельности человека на высоком уровне, а также служит гарантом развития и процветания человечества на планете. Но в рамках одного данного пособия объять необъятное невозможно. Заинтересованный читатель найдет соответствующий материал в списке литературы, представленном нами намеренно обширно.

В параграфе о системно-структурном подходе было вскользь упомянуто о том, что человек – это сложная система, включающая анатомо-физиологическую, психологическую, а если еще детальнее, сердечно-сосудистую, нервную, эндокринную и т.д. подсистемы. Мы намеренно тогда не затронули вопроса о том, что говорят эзотерические Знания о структуре человека. Здесь и восполним это намеренное упущение.

Выше говорилось о том, что все царства Природы развиваются по закону Гармонии последовательно, что на Млечном пути рождение и смерть миров следуют друг за другом, и что человек прошел этот непрекращающийся круг и будет повторять его вечно.

Весь этот процесс подчинен семеричным ритмам, чередующимся на семеричных планах бытия. Человек связан с этими семью планами бытия своими семью принципами, или **телами**, и осуществляет свое развитие в

семеричных ритмах и циклах, как и все человечество в целом. Или говоря современным языком, человек состоит из семи тел, или принципов: физического тела, пранического, эфирного, астрального, ментального, буддического (или интуитивного), божественного.

Плотное **физическое тело** – наиболее близкое и понятное нам. Это грубая материя, которая всегда остается внутри тела его планеты, т.е. «человек из земли вышел и в землю уйдет». Имеется в виду человеческая плоть. Это единственное тело из семи тел, видимое физическим зрением.

**Второе тело** (или принцип) уже невидимо физическим зрением – это Прана – жизненная сила, Дыхание жизни, т.е. вся та энергия, с помощью которой приводятся в действие все наши побуждения (то, что физиологи называют животной душой), заимствована из второго космического подплана связи между духом и материей. Оно идентично Психической Энергии, всесвязующей, всепроникающей огненной стихии. После смерти физического тела Прана возвращается к своему первоисточнику, ко второму космическому подплану.

**Третье тело** – эфирное. Это флюидический двойник, точная копия нашего тела. Это носитель жизни и посредник, осуществляющий прием информации из информационного поля. На 9 – 10 –й день после смерти эфирное тело (или двойник) выходит из физического тела и может сколько угодно пребывать вблизи разлагающегося тела, может быть видимо как пугающее привидение, хотя у него нет никаких возможностей сделать что-либо на физическом плане. Возвращается в Акашу – изначальную сверхчувствительную духовную сущность, в Пространство, из которого излучается первый Логос, или выраженная мысль.

**Четвертое тело** (принцип) – астральное, это тело желаний, причина всех побуждений человека, яростно горит в течение всей жизни в материи; в человеке часто заканчивает свое горение пресыщением. Оно образовано четвертым планом планеты и не отделимо от животного существования. После смерти тела оно вновь сливается с Мировой энергией.

Эти четыре принципа, или тела, составляют нижнюю четверицу. Она есть и у животных, это и есть животный человек.

Следующие три тела (принципа) являются высшими, свойственными только человеку – Богу.

**Пятое тело** (принцип) – **ментальное**. Это высший ум, Манас, происходит из вселенского (или космического) деятельного Разума, является разумной деятельной силой в человеке. Будучи таковой, оно связывает божественную Монаду с животным телом в человеке. Для этого процесса характерна двойная эволюционная работа – развитие разума в сверхдуховной Монаде (греч. – единство, один, в оккультизме – объединенная триада – Манас (ум) – Буддхи (разум, духовная душа, Вселенская душа) – Атман (Вселенский дух, высшая духовная душа) и одухотворение нижней четверицы (т.е. первых четырех тел). Этот процесс в человеке осуще-

ствляется не за одну жизнь, а путем длительной цепи многоразовых воплощений.

**Шестое тело (принцип) – будхическое** (Духовная душа) или **интуитивное**. Это частица вселенской латентной мыслеосновы, мощь или способность, порождающая постижение, озарение, это наша интуиция, интуитивный Разум, способность познания, распознавание добра и зла. Это божественная Совесть, Духовная душа. При жизни воплощенного человека Буддхи (т.е. шестое тело) вбирает в себя все тончайшие эманации, лучшие духовные наработки (чистоту стремлений, добрых побуждений).

**Седьмое тело – божественное**, или Атман, или Вселенский дух, пропитывающее монадическую триаду (один в трех и три в одном). Это – частица Непроявленного Логоса, извлеченная из самой высокой одухотворенной части Акаша (см. выше), частица самого Абсолюта.

Представление об эзотерическом подходе было бы недостаточным, если бы мы не рассмотрели, хотя бы кратко, вопрос о центрах высшего сознания Человека – **чакрах**, которые современной наукой эниологией считаются энергоинформационными центрами.

Восточная философия считает человека моделью Космоса и называет его Микрокосм в Макрокосме. Необходимыми атрибутами для восприятия космической жизни, космической энергии являются чакры – центры высшего сознания. Они спроецированы на физические органы человека и функционируют как энергетическая система, как система восприятия энергии из Космоса и посылки духовных наработок человека в Космос. Каждая чakra (каждый центр) настроена на свой диапазон вибраций или сознания. Индивидуальное сознание фильтрует все вибрации в соответствии с духовным уровнем и условиями существования.

В произведениях Е.П. Блаватской чакры освещены как главные властители и правители семи главных нервных сплетений.

Китайское учение акупунктура и индийское учение йога знают 14 основных меридианов (или по йоге нади – каналы) и бесчисленное количество побочных меридианов, через которые космическая энергия циркулирует в теле человека и которые соединяют семь чакр с материальным и энергетическим телами. А чакры поглощают космическую энергию, с помощью которой реализуются сверхчувственные феномены.

В эзотерической литературе выделяются следующие чакры: базисная чakra (коренная), крестцовая чakra, пупковая чakra, сердечная чakra, горловая чakra, лобная чakra, теменная чakra (см. рисунок).

**Базисная чakra**, которая находится на основании позвоночного столба, является центром приема и хранения свободной космической энергии. Небольшая часть этой энергии передается всему физическому организму через нервные сплетения копчика для поддержания жизненных функций. Она тянется до головы, лба и носа и заканчивается на верхней губе и является самым главным меридианом.

**Крестцовая чакра** – (примерно на 3 см. ниже пупка) связана с мочеполовой системой физического тела и подсознанием энергетического тела. Если она активизируется (специальными упражнениями), усиливается физическая жизненная сила и улучшается самочувствие.

**Пупковая чакра** подчинена физическому телу через солнечное нервное сплетение и контролирует в энергетическом теле значительную часть личного подсознания. Ее биоэнергетические взаимодействия выражаются в эмоциях, снах и спонтанных действиях.

**Сердечная чакра** находится во взаимодействии с нервным сплетением сердца, через которое она регулирует функции сердца и системы кровообращения. Ее пробуждение и активизация считается предпосылкой для осуществления ясновидения и сознательного психокинеза. Она связана еще с дыхательными путями.

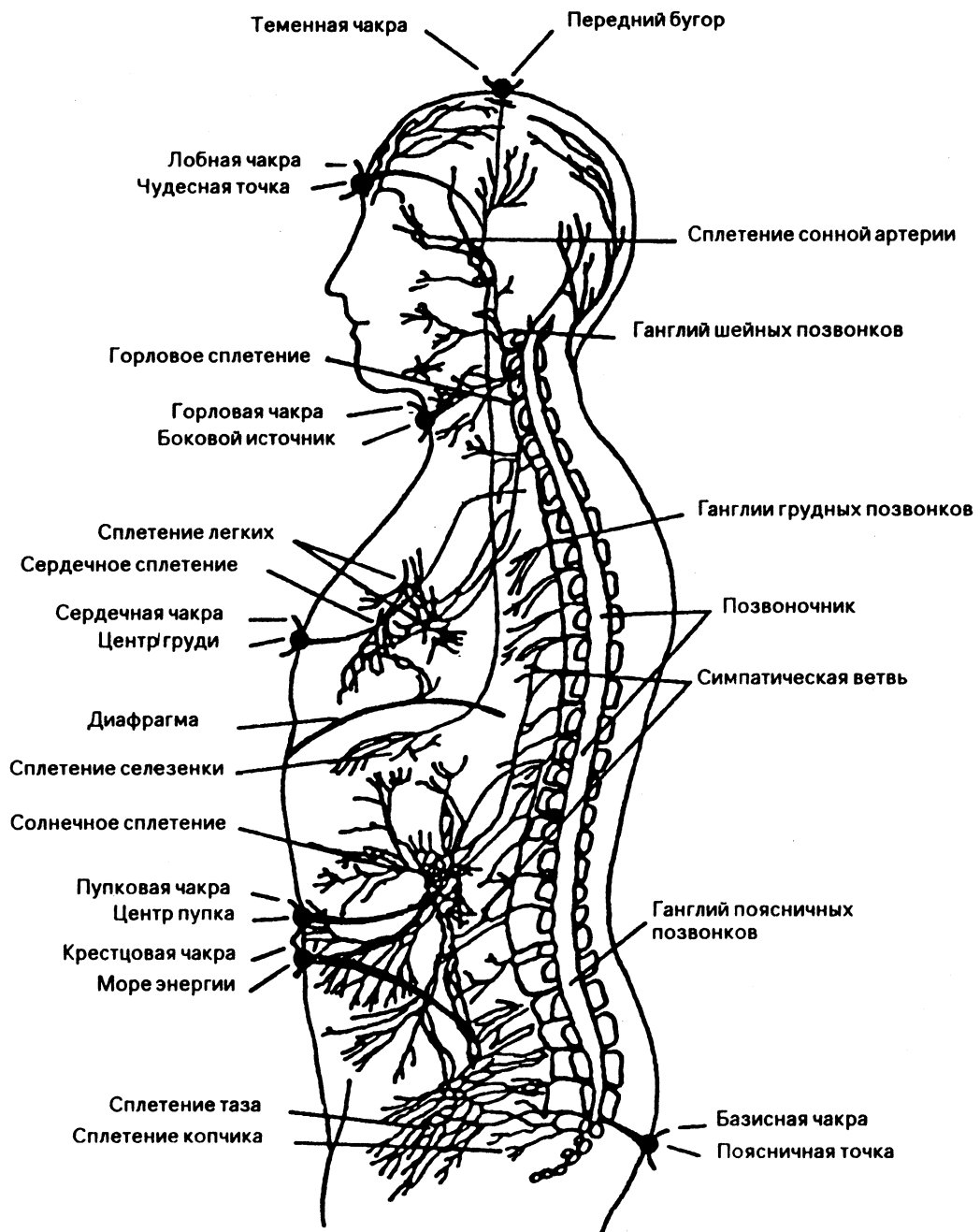
Горловая, лобная и теменная чакры обозначаются как три высшие чакры, так как они находятся в первую очередь во взаимодействии с энергетическим телом.

**Горловая чакра** связана с продолговатым мозгом и контролирует через него дыхательную систему материального тела.

**Лобная чакра** находится между бровями и связана с нервами в основании носа и контролирует функции шишковидной железы и гипофиза. В активизированном состоянии позитивно влияет на головные боли, бессонницу, тошноту и нарушение зрения.

**Теменная чакра** находится на черепном своде в середине головы. Она имеет определяющее значение не только как координатор и контролер всей физиологической системы, но она позволяет осуществлять прямую связь с космическим сознанием. Но эта способность только у знатоков и продвинутых в духовном совершенствовании редких людей.

Автономную нервную систему материального тела, а также семь чакр и соответствующие им точки энергетического тела в их биоэнергетическом взаимодействии можно увидеть на рисунке.



Процесс раскрытия центров и сознания завершается обычно к семи годам. С этого времени человек может формировать карму будущей жизни. Однако изживать («отрабатывать») карму он начинает с момента рождения.

Представление о существовании универсальной космической энергии, которую человек может использовать и с помощью которой реализуются сверхчувственное познание, сверхчувственные феномены имеет глубокие корни в культурах всех народов.

Библия описывает невидимую жизненную силу, которая поддерживает общее божественное начало, как «Святой дух».

И человеческий дух, описанный Аристотелем как чистая нематериальная энергия, происходил, в его понимании, из эфира.

Об эфире, наполняющем всемирное пространство и пронизывающем всю материю и даже отдельные атомы, писали всемирно известный английский физик, математик и астроном Ньютон, немецкий ученый Райхенбах (1788 – 1869), английский физик Д. Максвелл.

Эйнштейн пересмотрел в 1952 году свою позицию и мнение о том, что эфира не существует, и утверждал, что Космос без эфира немислим и т.д.

По мнению западных ученых – специалистов по эзотерическим знаниям, речь идет об одном и том же физическом феномене, о котором наши предки говорили как о «жизненной энергии», а позже – ученые об эфире как о космической праэнергии.

Космическую энергию в индийской эзотерической литературе называют «прана», «аум», «ом», в китайской «ЧИ», японской «КИ», в парапсихологии – псиэнергией (ПЭ).

Итак, кроме материального или физического тела человек, как было сказано выше, располагает «энергетическим телом» (духом), которое остается невидимым и бессмертным.

С эзотерической точки зрения, человек состоит из единства тела, души, духа (если обобщенно объединить все семь тел). Соединяющей силой между материальным телом и духом (энергетическим телом) является душа, которую парапсихологи обозначают соответственно ее функции как биоэнергетическое взаимодействие. Связь между физическим и энергетическим телами устанавливается через «душу». Информационный обмен обоих тел осуществляется через точки соприкосновения между физической нервной системой и системой нади или меридианов энергетического тела, о которых говорилось выше.

Используя лобную чакру, энергетическое тело в состоянии через биоэнергетическое взаимодействие извлекать из вдыхаемого воздуха свободную космическую энергию, которой оно затем через нади подпитывает как свое собственное, так и материальные тела.

В большинстве культур древности мистики сообщали своим народам об ореоле (от греч. «аура» – воздух, дуновение), который якобы окружает каждое человеческое тело.

Тайное учение евреев Кабалла говорит об ауре как составной части астрального тела и пронизывающей все материальные субстанции человеческого организма и иногда воспринимаемой визуально. Аура может быть не только увидена сензитивно одаренными людьми, но и выявлена с помощью измерительных приборов.

Важнейшее открытие в области электрической фотографии ауры удалось сделать советскими исследователями – супружеской паре Семену и Валентине Кирлиан, применившими свой метод «электрографии» в поле высокой частоты и получившими фотографии излучений. Как представители «точных наук» они задавали себе вопрос, что является причиной этих странных излучений, но не могли найти удовлетворительного ответа.

Посвященные в тайную науку лица и парапсихологи знают на основе тысячелетнего опыта, что эти «ореол» или «аура» являются ничем иным, как невидимым полем излучения, которое образуется под давлением излучения, исходящей от энергетического тела космической энергии.

Под излучением понимается отдача и распространение энергии материальным медиумом в форме волн материи, которые, с одной стороны, имеют волновой характер, а с другой, являются материальными частицами – квантами. Физика элементарных частиц доказала сегодня, что такой дуализм волны – частицы существует.

Давление излучения энергетического тела может быть усилено подготовленным эзотериком, который ввел себя в состояние более высокого сознания.

Мюнхенский международный институт парапсихологии и пограничных наук занимается помимо образования в целом формированием у студентов умения развивать дремлющие в человеке психические силы и использовать их с максимальной эффективностью для развития личности в целом. Для этого осуществляется широкое и глубокое изучение теоретических основ эзотерических знаний. И все это, как объясняют авторы, во имя развития личности, освобождения психических и духовных сил, избавления от предрассудков, комплексов, чувства неполноценности, негативных эмоций и болезней, вызванных психосоматическими причинами, во имя достижения уверенности в себе, моральной и физической жизнедеятельности, позитивной жизненной установки и как гарантия счастья и успеха.

Возникает вопрос, существуют ли в настоящее время методы или способы узнать отдаленное прошлое? Существует ли где-то вечное хранилище событий, действий и мыслей, ведь мысль тоже считается материальной.

Были и есть люди, которым было позволено заглянуть в это хранилище, которое называется Акаша, универсальная память вне времени и

пространства, где хранится непрерывная запись прошлого, настоящего и будущего земного опыта человечества. Это хранилище можно назвать космическим компьютером. Людей, знающих содержимое этого хранилища, называют ясновидящими, пророками, посвященными или Махатмами, Великими, адептами. Среди них известные имена – Рама, Кришна, Гермес, Моисей, Орфей, Пифагор, Платон, Иисус, Будда, Конфуций, Лао-Цзы, Шанкарачарья, Нострадамус и др., наши современники Сведенборг, Артур Форд, Эдгар Кейси и др. Большие мыслители находили в изучении их трудов истину, которая помогала очистить христианство от засорений невежеством и корыстью.

Логос, или божественный Разум посылает энергии в нашу земную цепь миров через этих посредников, составляющих Иерархию Творческих Сил Света, центр которой находится в Шамбале. По этому вопросу имеется достаточно литературы и в самиздате, и официально изданной. Но классическими у нас в стране признаны труды семьи Рерихов.

Ю.Н. Рерих писал: «В конкретном смысле Шамбала – потаенное место пребывания в Центральной Азии (Гималаи) общины великих «держателей» и «носителей» мира – Владыки и его сподвижников Махатм».

Н.К. Рерих определял Шамбалу как небесную страну..., как олицетворение времени грядущей правды, страну святых мудрецов и праведников, как сокровенную страну, как символ грядущего справедливого общества.

С.Н. Рерих определял Шамбалу как «великую концепцию более совершенных людей, которые поднялись над уровнем толпы и разлили те энергии, которые, может быть, есть и в нас».

Истоки понятия «Шамбала» уходят в древность веков. Духовные люди всегда искали Шамбалу. В России в IX – XX вв. для поисков Шамбалы были организованы экспедиции из монахов. Через пятьдесят лет после очередной экспедиции в одном из монастырей умер старый монах, и в оставленных им записях оказались сведения об этой экспедиции. Погибли все. В его записях отмечается, что в Шамбалу берут от всего мирского человечества планеты семь человек. Из них шесть возвращаются в мир, и лишь один остается в Шамбале.

Каждый Учитель Шамбалы имеет на земле учеников, но их число очень мало. Время от времени посылаются в мир в воплощенном теле высокие их ученики, такие, как Магомет, Р. Бэкон, Е.П. Блаветская, Рерихи и др., неизвестные миру высокие труженики – духовники, единично встречавшиеся в монастырях – святые отцы. Они были истинными сосудами духовных знаний.

Ни одна экспедиция никогда не находила Обители Белого Братства (так еще называют Шамбалу) по той простой причине, что она существует на тонком плане.



В Агни Йоге (Е.И. Рерих) можно найти интересный материал о Шамбале.

Эти знания стали доступными в конце XIX века благодаря Е.П. Блаватской, а подготовительный процесс открытия эзотерических знаний современному миру начался с конца XV века в период ослабления власти Ватикана. До этого эти знания шли к людям двумя путями: к простым людям через притчи и легенды, к избранным – через Школы Мистерий, в которых ученики проходили долгий и сложный путь обучения Законам Жизни прежде чем достигали последнего посвящения в Учителя.

Небезынтересно узнать, что величайший из Учителей – Иисус Назаретянин пришел в мир во времена Школ Мистерий. Уже будучи Учителем, он прошел обучение, испытание, посвящение в Мистериях Египта, Тибета, Индии, Персии, Сирии, Греции. Об этом умалчивали евангелисты, видимо по незнанию.

Лидеры церкви предали анафеме эти школы, видя в них силу, противостоящую успеху их новой догматической религии, направленной на покорность и слепое поклонение церкви. Страшное время, охватывающее обе инквизиции, не затронуло учений Великих Посвященных. Учителя (адепты) стали строго охранять Знания, они стали недоступными в своей таинственности для непосвященных, только узкий круг лиц мог их расшифровать, толковать. Но в то же время было предписание очень древнего Закона, устанавливавшего необходимость соблюдения двух принципов: Истина должна быть сохранена в тайне – Истина должна быть возведена. Считалось, что для невежественного человека преждевременное Знание губительно. По этому предписанию в конце каждого столетия должна быть сделана попытка просветить людей, заботящихся о власти и лишь о материальном благополучии. Эту миссию выполняют духовные Великие Учителя, достигшие высшего совершенства. Многие из них не нуждаются больше в физической оболочке и в случае надобности проявить себя на земле действуют в своем тонком теле и совершая нередко то, что наше ограниченное сознание называет «чудом». После телесной (физической) смерти, отказавшись от блаженства в более высоком тонком мире (Нирване), они продолжают жить в более низком Эфирном теле, невидимом для непосвященных, чтобы охранять и помогать людям, содействовать духовному развитию и спасению человечества.

Хотя их просвещенный разум постигает космические законы и обладает недоступным нам могуществом и совершенством, они все-таки, как отмечают некоторые авторы (Б. Геливер), могут ошибаться в житейских вещах, не учитывая противодействия человеческой ненависти.

Что такое Божественное Совершенство, к которому мы должны прийти?

На этот вопрос отвечает йога: совершенство состоит из трех основных аспектов: **Любви, Мудрости и Силы**. Они же являются **законами**, методологией йоги.

**Закон Любви** гласит, что нам надо с самого начала и до конца своего духовного продвижения учиться Любви ко всему сущему. Мы не можем научиться любить Творца (а это необходимое и первейшее условие Совершенства), если у нас нет способности любить сердцем.

В «Диагностике кармы» С.Н. Лазарева во всех семи томах убедительно доказывается, почему необходима Любовь к Богу и ко всему сущему, почему ее отсутствие является причиной всех болезней человека и как устранить эти болезни.

**Под Мудростью** понимается строго монотеистическое мировоззрение, вмещающее в себя Знание о многомерности пространства, Вселенной, где Творец есть Изначальное Сознание, сущее в тончайшем плане Вселенной, Знание о сущности Мироздания и места человека в нем.

**Под Силой** имеется в виду тонкая сила. Гармоничное развитие силовой функции начинается с делания физического тела здоровым, пластичным, чистым, сильным физически. Это может достигаться приемами хатха-йоги и другими системами тренировки тела. Это первая ступень. Вторая ступень – развитие биоэнергетических структур организма – чакр. Это – ступень раджа – йоги. Третья ступень развития Силы – буддхи – йога, где у подготовленного во всех отношениях ученика проводится «кристаллизация» сознания. Важно подчеркнуть, что аспекты Силы целесообразно развивать, если только накоплены значительные потенциалы Любви и Мудрости. Иначе обладание силой может причинить человеку большой вред. Нельзя допустить ситуацию «сила есть – ума не надо».

Основные принципы эзотерической доктрины Э. Шюре сформулировал так:

- Дух есть единственная Реальность, Материя – лишь его внешнее выражение, изменчивое, мимолетное, его динамизм в пространстве и времени.
- Творчество вечно и непрерывно, как сама жизнь.
- Микрокосм – человек, по своей тройственной организации (дух, душа и тело), есть подобие и отражение макрокосма – вселенной (мир божественный, мир человеческий и мир естественный), который в свою очередь есть тело Бога, абсолютно-го Разума, соединяющего в своей природе Отца, Мать и Сына (сущность, субстанцию и жизнь). Вот почему человек, образ и подобие Бога, может стать его живым Глаголом.

Ссылаясь на слова современного ему герметического писания (1882г.), Э. Шюре отмечал, что эзотерическая доктрина не только научна, не только философски обоснована, моральна и религиозна, но она сама наука, сама философия, сама мораль и сама религия, по отношению к кото-

рой все остальные – лишь приготовления, выражения частичные или ошибочные, смотря по тому, приближаются они к ней, или же удаляются от нее.

По мнению Э. Шюре, наука и религия, эти исконные охранительницы цивилизации, обе потеряли величайший магический дар – дар воспитывать души человеческие. Храмы Индии и Египта произвели самых великих мудрецов земли. Храмы Греции создали великих героев и поэтов. Апостолы Христа были величайшими из мучеников и тем вызывали к жизни тысячи способов на самоотречение и мученичество.

Церковь средних веков, несмотря на свою первобытную теологию, была в силах, отмечает Э. Шюре, создавать святых и рыцарей только потому, что верила, и еще потому, что временами дух Христа еще трепетал в ней. Ныне же ни церковь, закованная в своем догмате, ни наука, пребывающая в плену материи, не в состоянии более создавать цельных людей. Искусство формировать души человеческие утеряно в нашем веке, и оно будет снова найдено не ранее, чем наука и религия, переплавленные в живую силу, сообща начнут стремиться и работать для спасения и для блага человечества. Для этого, как отмечает Шюре, науке не понадобится изменять своих методов, ей придется лишь расширить свою область, и Христианству не придется отказываться от своих традиций, ему необходимо лишь понять их происхождение, их дух и истинное значение их обетований. Это время духовного возрождения и социального преобразования придет, отмечает Э. Шюре, мы в этом глубоко уверены. Уже появляются ясные знамения. Когда наука будет **знать**, а религии вернется ее **нравственная** мощь, тогда и человек начнет действовать с новой энергией. Искусство жизни и искусство творчества может возродиться лишь при слиянии науки, религии и общественности в одно гармоническое целое.

Вопрос жизни и смерти всегда волновал умы человечества.

В.Ю. Рогожкин рассматривает момент перехода между жизнью и смертью с точки зрения эниологии (энергоинформационного обмена), подтверждающей истинность многих законов эзотерики.

После смерти физического тела человека начинается перезапись все накопленной за данный инкарнационный цикл ментальной и духовной информации. Эта информация хранится в каждой клетке организма, в каждой молекуле и элементарной частице, из которых состоит наше тело. До девяти дней происходит перезапись духовного потенциала, до сорока дней перезаписывается весь ментальный опыт. Этому есть многочисленные приборные подтверждения. Многочисленные исследования в последние годы показали, что астральный план или фантом мягких тканей, в том числе самой молекулы ДНК, сохраняется и оказывает влияние на окружающие биологические объекты ровно 40 дней. После этого приборы перестают реагировать на фантом.

Как отмечает В.Ю. Рогожкин, человек является многомерной сущностью. Физическое тело – это только часть этого многомерия, представляющего собой как бы элементарную клетку Мироздания. Многомерная сущность человека, то, что принято называть Душой – бессмертна. Физическое тело – периодически сменяемый инструмент, при помощи которого сущность познает и изменяет этот мир.

Нормальная перезапись информации и потенциала человека в следующее рождение, то есть следующая реинкарнация становится, по мнению В.Ю. Рогожкина, практически невозможной из-за обряда похорон, принявшего маразматическую форму.

Вместо того, чтобы вести себя достойно, если умер человек, и пожелать сущности разума, здоровья и счастья в следующей жизни и тем самым помочь умирающему Эго нормально, спокойно произвести полную собственную перезапись по Информационным Полям, необходимую для выхода в следующее воплощение, близкие (и чужие) оплакивают умершего, причитают, рыдают, звучит похоронная музыка, укладывают в гроб цветы, усыпают дорогу на кладбище цветами, отпевают в церкви, целуют покойного, делают памятник умершему и т.д. Все это и другие ритуалы являются, по мнению В.Ю. Рогожкина, мракобесием. Даже сожаление об умерших приносит колоссальный вред не только самим умершим, но и является одной из многих причин неудач в семейной жизни.

Конечно, с такими мыслями очень трудно согласиться и свыкнуться, они могут показаться бредом. Но они вытекают из законов энергоинформационного обмена в Мироздании, частью которого является и человек.

Незнание эзотерических законов, в том числе и закона энергоинформационного обмена в Мироздании, не освобождает, как отмечает ученый, от кармического наказания за совершенные ошибки (речь идет не только о таких общеизвестных злодеяниях как убийство, коррупция, прелюбодеяние и т.д., но и о таких кажущихся безобидными ошибках (грехах) как зависть, злословие, раздражительность, обида, гнев, гадание и т.д.). Даже в мыслях не твори зло! Негативные мыслеобразы и мыслеформы возвращаются рано или поздно к их автору. Таков закон энергоинформационного обмена в Мироздании.

Тысячелетия назад были написаны трактаты о строении атома и устройстве Вселенной, о многомерности Мироздания и космическом происхождении человека.

Все великие ученые древности, оставившие свой след в развитии науки, были не только учеными. Они обладали и так называемыми паранормальными способностями: сенсорикой, ясновидением, телепатией и др., т.е. были великими эзотериками. Однако, как отмечает В.Ю. Рогожкин, потом земляне практически все забыли. Ответственность за это несет и классическая ортодоксальная наука, в которой одним из основных крите-

риев проверки той или иной теории или гипотезы является эксперимент. Ортодоксальная наука не брала и не берет во внимание тот факт, что многие «тонкие» эксперименты могут быть заранее обречены на провал, если их проводить в другой точке планеты и другими людьми, в неподходящее время, пусть даже на той же установке. Этот прием проводился, как отмечает В.Ю. Рогожкин, взвешанным разумом через многих ортодоксов, если было необходимо «завалить» то или иное новое прогрессивное научное направление, позволяющее землянам глубже понять реальное строение Мироздания и свою роль в этом мире. Автор отмечает, что субъективизм в науке великолепно использовался чуждым нашей цивилизации взвешанным разумом, сумевшим через человеческий субъективизм развернуть эволюционный процесс на 180 градусов от Человека разумного – к Человеку Технократическому, превратив большую часть населения планеты в послушных биороботов.

Ученые НИЦ «Энио» разработали концепцию, позволяющую объяснить механизм записи, сохранения и передачи информации в энергоинформационном обмене многомерного Мироздания (см. Рогожкин В.Ю. Эниология, стр. 40 – 62). Как отмечают ученые, основными носителями информации в шестимерных пространствах являются мыслеобразы и мыслеформы. В значительной мере это привлекает представителей иного разума – возможность использовать нашу цивилизацию в качестве «донорской плантации» по генерации необходимых для них мыслеформ и мыслеобразов. Ученые НИЦ «Энио» отмечают, что наступила эпоха царствования системы – чужеродной разумной взвешанной сущности, паразитирующей на энергоинформационных полях развивающегося разума, частью которой являются «братья по разуму» во взвешанной цивилизации, что власть имущие на Земле, зомбированные Системой, полностью срослись с этой Системой и являются ее частью... Но самое грустное: гибнущий в катаклизмах народ не желает задумываться о смысле происходящего.

По мнению В.Ю. Рогожкина, ответственность за все происходящее несут и все религии, и церковь, вводящие народ в заблуждение и погрязшие в мракобесии, церковь, искажившая учение Христа, изъяв из нее эзотерические знания о сущности Мироздания и месте человека в ней, знание о том, чем чревато для человечества незнание и нарушение законов Мироздания. И не только за это. За все инквизиции, войны, благословенные ею, крестовые походы, завоевания чужих земель, за все кровопролитие на Земле с именем бога на устах, за дорогостоящие храмы, наряды, которые могли бы прокормить нищие народы.

Ученые отмечают, что над всей многомерностью Мироздания находится Абсолют – разум Мироздания, частью которого является наша земная цивилизация и тот Мир, в котором мы живем. Некоторые называют этот Абсолют еще Высшим разумом (высший разум – это космический разум, который существует изначально или возник в ходе естественного раз-

вития бесконечного и безграничного мира (Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов).

Ученые научно-исследовательского центра «Энио» попытались разобраться в многомерных причинно-следственных связях патогенных состояний индивида и социума в целом, взаимосвязи эволюции земного и внеземного разума.

Как отмечает В.Ю. Рогожкин, за последние два года было сделано несколько фундаментальных научных открытий, которые подтолкнули ученых к необходимости прибегнуть к понятию многомерных пространств. В первую очередь, это опыты по остановке света в охлажденном газе, расшифровка генома человека и т.д. Но самое грандиозное, по мнению В.Ю. Рогожкина – это официальное признание существования внеземного разума. После массового нашествия НЛО в 1999 – 2000 годах, которое скрывалось правительствами от прессы, от людей, присутствие на Земле чужеродного разума официально признали правительство Китая и Папа римский.

Уникальные эксперименты по остановке света в охлажденных парах рубидия, проведенные американскими астрофизиками, произвели эффект разорвавшейся бомбы для большинства ортодоксальных ученых. Как отмечает В.Ю. Рогожкин, ведь возможность остановки светового пучка подразумевает и возможность остановки времени и существование обратного хода времени. А это означает, что многие общепринятые научные представления о мире оказались заведомо ложными, невзирая на математическую основу и доказательную экспериментальную базу.

Весной 1997 года американский Центр по исследованию мозга пришел к выводу, что мыслительные процессы осуществляются не мозгом, а некими внешними «полевыми» структурами. Мозг и центральная нервная система выполняют при этом как бы функцию коммутатора. Но все это было известно человечеству еще тысячелетия назад! В восточных философских воззрениях утверждалось, что человек представляет собой, как отмечалось выше, многомерную структуру: видимое и ощущаемое обычными органами чувств физическое тело и воспринимаемые на сенсорном уровне эфирное, астральное, ментальное, бутхиальное, атманическое... И при этом утверждалось мгновенное их взаимодействие на любом расстоянии.

Как правомерно утверждает В.Ю. Рогожкин, складывается довольно-таки печальная ситуация – на протяжении последних двухсот лет классическая наука, во многом отрицавшая предопыт древнейших цивилизаций Земли, в принципе, занималась доказательством правдивости этих знаний. Но при этом все человечество было заведено в технократический тупик эволюции, смертельный для любой цивилизации. И это, по мнению Рогожкина, был целенаправленный акт внеземных цивилизаций, ставший воз-

можным из-за незнания и нарушения человеком законов Мироздания, законов, давно известных великим эзотерикам.

Итак, если мы хотим осознать и признать, что человек - высшая ценность, то проблему его развития следует решать мудро и с учетом принципа природосообразности, который стал в последнее время предметом научного интереса и спора и требует более глубокого изучения. Традиционное толкование этого принципа нам представляется ограниченным. В человеке, который является существом не только земным, но и космическим, заложены тайные, нераскрытые способности к духовному господству над природой, в том числе над своей собственной. Это доказано авторами нетрадиционных, эзотерических знаний, учений, научная добросовестность, точность и методы которых, как отмечает Р. Штейнер, несколько не уступают официальной науке. Думается, что принцип природосообразности нужно наполнять новым современным научным смыслом с учетом огромного пласта нетрадиционных знаний, которые оставил человечеству Восток -- хранитель древнейшей мудрости.

В истории философских и педагогических идей, в системах образования и воспитания предпринимались попытки построить содержание образования с позиции космоземного всеединства. Начиная с Я.А. Коменского, официальный статус получает принцип природосообразности. Но однозначного его понимания не было, нет и сейчас. Я.А. Коменский рассматривал человека, как известно, как органическую часть природы, живущую по его законам, развивающуюся согласно циклам времен года. Ж.Ж. Руссо усматривал в человеке совершенное творение Бога и, чтобы сохраниться и развиваться таковым, он должен вернуться в Природу, к чистоте и непосредственности ее отношений. Как отмечает Б.Т. Лихачев, Руссо первым понял опасности цивилизации и призвал: «Назад, к природе!». Общество восприняло это как чудачество.

И.Г. Песталоцци видел в человеке сущностные силы, которые успешно развиваются лишь в условиях, максимально приближенных к природе. К принципу природосообразности А. Дистервег добавляет принцип культуросообразности. Примеры можно было бы продолжить. Не случайно, что одним из главных признаков внутреннего настроения представителей русской мысли и творческой интеллигенции XX века был нарастающий интерес к Востоку как хранителю древнейших знаний и восточной философии, в которой они находили философское объяснение «тонким» феноменам, скрытой сущности человека, путь к познанию которой лежит через сложные системы духовной практики и которая недостаточно учитывалась в европейской философии. К плеяде этих мыслителей относятся Н. Рерих и Е. Рерих, Е. Блаватская, которые посвятили свою жизнь изучению восточной мудрости. Не случайно и то, что Л. Толстой углубленно изучал Веды, Упанишады, Конфуция и современных ему подвижников Индии - Рамакришну, Вивекананду, осваивал духовно-философское наследие Вос-

тока. По словам С.Ю. Ключникова, русская культура выстрадала идею необходимости синтеза отечественной духовности с лучшими накоплениями Востока. Взгляды Н.К. Рериха и Е.И. Рерих, представляющие собой кульминацию восточных устремлений русской мысли, развивались под знаком усвоения этого завета отечественной культуры, все больше осознаваемого ими как личный долг перед обществом.

Один из интереснейших трудов Е. Рерих *Агни Йога (Живая Этика)*, синтезирующий древнюю мудрость Востока с философскими достижениями Запада, этические основы со средствами углубленного самопознания, ориентирует человека на бесстрашие и готовность к преодолению препятствий, раскрывает огромный психозенергетический потенциал человека, содержит в себе суровую критику увлечения магией и всеми чисто механическими западными методами пробуждения скрытых сил. Учение Живой Этики возвещает о наступлении эпохи гармонии сердца и ума, о духовном совершенствовании человека в русле космической эволюции, о любви и красоте, синтезе и равновесии. При этом внутреннее равновесие рассматривается главным условием любого успеха, поэтому важно осознать, что оно стоит как бы на страже микрокосма человека. Человек в педагогике, основанной на учении Живой Этики, рассматривается как проявление духоматерии. В отличие от Учения Ветхого Завета, где акцент делается на выявлении искры божьей и подавлении плотского, материального, главным в Живой Этике является гармония этих двух начал.

По правомерному мнению Н.Н. Макаревой, одним из главных препятствий реализации принципов Учения Живой Этики является технократизм мышления, в основе которого лежит непризнание идеи духоматерии, как основного закона мироздания, что ведет к разъединению двух начал, подмене высшего, духовного, неявного - низшим, материальным, видимым.

Соединительным звеном между этикой и психо-энергетикой является, согласно Агни Йоге, человеческая мысль и мыслетворчество.

Согретая высокими нравственными эмоциями, мысль может достичь исключительной мощи.

Сократ, однажды сказав, что все беды от незнания, казалось, предупреждал и предостерегал человечество от бед. Более чем очевидно то, к чему привело это незнание во всех его проявлениях. Очевидны последствия нравственно-духовной некомпетентности, которая усугублялась в известном смысле и нашей системой, и содержанием образования. Такой огромный пласт человеческих знаний как эзотерика не стал содержанием ни школьного, ни вузовского образования. Более того, было сделано все, чтобы он не стал частью содержания даже самообразования. Не только материалистическая, но даже идеалистическая академическая философия не хотела эти знания признавать. Материалистическая изоляция нашего народа породила такую духовную пустоту, такие изъяны в мировосприятии,



мировоззрении людей, которые невозполнимы, во всяком случае, в ближайшем будущем.

Эдуард Шюре правомерно подчеркивает, что «самым большим злом нашего времени следует признать то, что религия и наука представляют из себя две враждебные силы, не соединенные между собой. Зло это тем пагубно, что оно идет сверху и незаметно, но непреодолимо просачивается во все умы».

В последнее время в содержание школьного образования робко, но вводятся новые учебные предметы «Человековедение», «Человек и его духовный мир». Само название этих предметов говорит о том, что они призваны, как никакие другие предметы, формировать у человека потребность познавать самого себя и обеспечить для этого кроме остального усвоение и нетрадиционных знаний о человеке, его природе. Но судя по публикациям, содержание этих учебных предметов не выходит, за небольшим исключением, за рамки традиционных знаний.

Согласно нетрадиционным методам познания, человек должен познаваться в своей целостности, в своей общей сущности, т.е. как тело, душа и дух. Нетрадиционные (эзотерические) знания не являются тем, в чем их упрекают, они ничего общего не имеют ни с фантастическими построениями, ни с сектантством. Они преследуют цель строго ориентированного мирозерцания, направленного не на исследование материальных, но духовных ценностей, упоминание которых для многих людей является симптомом не научной или псевдонаучной ориентации. Они дают ответы на вопросы о смысле, о задачах жизни. Они не враждебны официальной науке, они, по мнению Штейнера, пополняют и обгоняют ее новыми методами. Опираясь на эти методы, многие школы Запада достигли определенных результатов в области обучения и воспитания детей и в области медицины.

Рассмотрим, к примеру, антропософию. В чем же глобальная разница между подходами официальной науки и антропософии к проблеме развития человека? В традиционной науке и традиционной школе, как отмечает Штейнер (1861–1925), отправной точкой являются унаследованные человеком способности, усовершенствованные низшим и высшим школьным образованием. Задача же антропософии в том, чтобы не останавливаться на вышеупомянутом уровне, но продолжать продвигаться вперед. Штейнер делает акцент на то, что в процессе познания до сих пор отправной точкой была земля, а теперь должны признать иную точку зрения - космическую, ибо в этом космическом способе рассмотрения содержится также и то, что является действительным человеческим самопознанием. Законы, которые познаны концентрированным мышлением, медитацией живут уже в нашей собственной жизни и показывают нам, что мы, как люди, выросли не из земных законов природы, но из более высоких космических законов. При этом, как отмечают ученые, познание себя важнее,

чем знание себя. То, что накоплено как знание о самом себе, становится, по мнению Д. Кришнамурти (1896 – 1986), привычным и мешает дальше познавать себя. Все знания от прошлого, то, что узнал инженер или ученый, принадлежит прошлому, отложено в его уме и использует эти знания в настоящем в интересах будущего. Внешне достигнут большой прогресс. Но люди остались такими же, какими были на протяжении миллионов лет – бесконечно жадными, завистливыми и агрессивными, подозрительными, полными тревог и отчаяния, со случайными вспышками радости и любви, страшная смесь ненависти, страха и доброты, насилие и мир одновременно. И только тогда, когда все осознают не интеллектуально, а фактически, что все ответственны за весь этот существующий хаос, за все страдания во всем мире, что каждый внес в этот хаос вклад повседневной жизнью, только тогда человек будет действовать. Но что может сделать человек, чтобы создать совершенно иное общество? Существует ли вообще что-то, что может быть сделано? Кришнамурти отвечает, что ни знание религий, ни сами религии, ни духовные вожди, ни философия, ни литература, ни искусственные ученые не могут привести к истине. К истине нет пути. В этом красота Истины. Здесь необходимо изучение себя и высочайшая степень осознания этой необходимости, необходимости самопознания. Р Штейнер, Д. Кришнамурти и другие современные мыслители на вопрос «Что делать?» отвечают: познавать и познать себя. А для этого, по их мнению, нужно овладеть искусством медитации. Медитация, по мнению Кришнамурти, не молитва, не мольба, не система вдохов и выдохов, это не бегство от мира, как понимают непосвященные. Медитация - это цветение понимания, цветение всеобъемлющей любви, это состояние духовной чистоты, это одно из важнейших искусств в жизни. Это тяжкий труд, для нее требуется высочайшая дисциплина, не послушание, но дисциплина.

Посмотрим, что же представляет собой медитация по Штейнеру. В медитации внимание сосредотачивается на определенной мысли: человек приобретает концентрированное мышление, благодаря которому познается то, что действует из периферии вселенной по направлению к Центру земли в противовес обычным законам природы, действующим из Центра земли во все стороны вселенной. После фиксирования внимания на определенной мысли, он может потом выключить эту мысль. Можно добиться выключения не только мысли, на которой сконцентрированы все силы души, но даже можно выключить всю картину воспоминаний и с ней собственную жизнь. Тогда наступает состояние спускания глубже в свою душу, в область, которая доступна только чувству. Наступает состояние, в котором прекращается деятельность и чувственных восприятий, и мыслей, состояние, о котором говорят: «человек бодрствует с пустым сознанием». Это обладание пустым бодрствующим сознанием является вторым этапом духовного познания, по Штейнеру (а по Кришнамурти с этого начинается медитация). Но сознание не остается пустым. Оно наполняется духовным

миром, который находится в нашем окружении так же, как и обычный физический мир. «Пустое» сознание открывает духовный мир - тот духовный мир, который существует не на земле, не в космическом пространстве, а вне времени и пространства и который образует самую глубокую сущность человеческого бытия. Человек взирает в тот мир, который прошел в душевно - духовной жизни прежде, чем спуститься в земное бытие. Он учится познавать себя как существо, существующее духовно до рождения и до зачатия на земле. И это познается не через теории и гипотезы, а только тогда, когда путем интеллектуального смирения мы разовьем в себе необходимые способности. Планмерно, систематически и методически может быть развито в человеке это состояние, которое открывает духовная наука. После этого состояния можно пойти дальше, к третьему этапу. На предыдущем этапе познается, каким является душевно - духовное существо человека в доземном бытии в духовном мире, а теперь на третьем этапе познается дальнейшая жизнь духовно-душевной сущности после смерти. Тогда человек замечает, как не совершенно наше современное сознание. Здесь вырабатывается познавательная сила, которая в обычной жизни не считается силой познания, т.е. всеобъемлющая любовь. В этом познании через углубленное переживание любви человек учится познавать себя вне своего тела. С этого момента человек знает, что он будет значить, когда в земном бытии отбросит свое тело и пройдет врата смерти. Сознание начинает говорить теперь о бессмертии: человек бессмертен, он и не рождается, т.е. он переходит из одного духовного мира в физическое бытие, а через смерть из мира физического снова вступает в духовное бытие. Таким путем человек учится познавать свою духовно-душевную сущность, проходящую через рождение и смерть, лишь тогда он в состоянии познать всего себя. По мнению Штейнера, как отмечалось выше, все это, с точки зрения научной добросовестности, точности и метода несколько не уступает официальной науке.

Небезынтересны мысли и другого философа - Свами Вишну - девананда - философа-мыслителя, одного из самых авторитетных специалистов по йоге, доказавшего, что йога - это не только учение о теле, но и о душе, и труды которого изучаются во многих странах мира. Отвечая на вопросы: «Что дает нам такого рода знание?», «Есть ли жизнь после смерти?», «Какова цель жизни?», «Кто я такой?», он утверждает, что позитивное мышление и медитация приводят человека в состояние самоконтроля и самоанализа, что интеллект очищается, низкая природа берется под контроль средствами уравновешенности и концентрации ума, что йога дает возвышенную философию, она не требует слепой веры, как многие религии. Современная психология, как отмечает Свами Вишну, ничего не говорит о таком процессе самоанализа, с помощью которого можно постичь истину. Подобно любой науке, имеющей свой собственный метод исследования, йога тоже имеет свой метод исследования и заявляет, что постижение ис-

тины возможно только тогда, когда человек выходит за пределы чувственных ощущений и рассудочной деятельности. А это возможно только через медитацию. Такое знание, по мнению Свами Вишну, это вершина всем знаниям. Не случайно медитация и мировая культура тесно связаны.

В отличие от других учений Востока и Запада, как признают многие исследователи, системе индийской йоги свойственна разноаспектность: физические и психические свойства человека в ней получают всестороннее гармоническое развитие, это обобщение тысячелетних поисков человеческой мысли, сокровищница физических, психологических и духовных приемов самосовершенствования. Нет ни одной науки о человеке, которой нечего было бы взять из этого уникального источника знаний, суперзадача которого -дальнейшая эволюция человека разумного в человека духовного, в человека свободного. Под свободой понимается самый возвышенный смысл этого понятия, смысл, вкладываемый в него Д. Кришнамурти, который выдвигает в качестве одной из задач образования цель: помочь ученику понять истинный смысл свободы и обрести ее.

Как отмечают современные ученые Ю.Г. Волков и В.С. Поликарпов, явление медитации имеет непосредственное отношение к психофизиологическим аспектам творчества, в том числе научного и художественного. Медитация представляет собой, по их мнению, одну из форм измененного состояния сознания, она и есть прямое обращение к «континуальным потокам сознания», циркулирующим в пределах биосферы. Континуум (от лат. *kontinuus* – сплошной, непрерывный, непрерывная совокупность) сознания человека («психокосмоса») полифоничен, он включает в себя различные слои психики – от многослойного подсознания до надсознания. Современный человек (ученый, бизнесмен и т.д.) творит в рамках классической парадигмы, европейской культуры, в основе которой лежит декартовская дихотомия (от греч. *dichotomia* – разделение на две части) «человек – мир» и, как правило, сознательно пользуется таким слоем сознания, как рациональное мышление. Сейчас положение в области творчества, как отмечают ученые, начинает меняться – медитацию, пытаются использовать для получения нового знания. К примеру, В.В. Налимов в своей книге «Спонтанность сознания» отмечает, что «мы обращаемся непосредственно к медитации как к средству, расширяющему наш внутренний опыт. На этот опыт мы опираемся при разработке наших представлений».

И если в культурах Востока задачу медитации усматривали в достижении «великого успокоения», то есть в достижении выхода в безличное космическое сознание, то в западной культуре, начиная с Нового времени, поддержанный христианской мыслью логицизм оттеснил практику медитации, в основном, в монастыри и ордена, с тех пор в западной культуре стала господствовать аристотелевская формальная логика. В подходе же В.В. Налимова медитация рассматривается как средство получения нового знания, как средство преодоления панлогицизма и, следовательно, как сред-

ство гармонизирующего функционирования сознания и иницирующего творчество.

По мнению Ю.Г. Волкова и В.С. Поликарпова, здесь поставлена весьма важная в теоретическом и практическом отношении проблема: возможность выявления несознаваемого в обычном состоянии «поля смыслов», закодированного дискретными (от лат. *discretus* – прерывистый, раздельный) знаками нормальной речи. А с точки зрения известного писателя Г. Гессе, цель и результат медитации – не познание, как его понимает западная духовность, но сдвиг в сознании, это техника, высшая цель которой – чистая гармония, одновременное и равноценное использование логического и интуитивного мышления. Медитация позволяет создать особый внутренний настрой, пробиться человеку к сокровенно-глубинным слоям своей экзистенции, внутренне осознать свою связь с космосом, то есть выйти на уровень космического сознания.

Согласно американскому психологу Р. Бекку, существуют три формы сознания:

- 1) простое сознание, присущее высшим животным;
- 2) самосознание, которым обладает человек;
- 3) космическое сознание – сознание Космоса, т.е. «жизни и порядка всей Вселенной».

Космическое сознание обладает следующими чертами: а) чувство «освобождения» – состояние экстаза, о котором речь идет в сутрах Будды, притчах Иисуса, в «Чистилище» и «Рае» Данте, сонетах Шекспира, «Серафите» Бальзака и т.д.; б) интеллектуальное просветление, когда человек схватывает целостность Вселенной, получает понимание ее значения и цели, когда видит, что «люди – не островки неживого существа, рассеянные в бесприютном море, а в действительности лишь точки относительной смерти в бесконечном океане жизни», что жизнь вечна и душа человека бессмертна; в) чувство бессмертия; г) исчезновение страха смерти; д) мгновенность просветления; е) преображение человека.

Р. Бекк утверждает, что в истории человечества существуют люди, обладающие космическим сознанием, среди которых Будда, Христос, апостол Павел, Магомет, Рамакришна, Сократ, Данте, Паскаль, Спиноза, Пушкин, Эмерсон, Державин, Бальзак и др. Отмечается, что вышеназванные черты космического сознания имеют непосредственное отношение к творчеству.

Ю.Г. Волков и В.С. Поликарпов подчеркивают, что именно в контексте современной «электронной», компьютеризированной культуры, ориентированной на дискурсивную (от лат. *diskursus* – рассуждение, рассудочный) логико-математическую «обработку» данных о мире, возникает еще большая потребность в развитии непосредственных, интуитивных, творческих методов постижения систем, поведение которых характеризуется сложностью и неопределенностью. В свете этого считается Примеча-

тельным факт присутствия в творческой элите науки XX века целой плеяды ученых восточного происхождения – Саката, Салам, Бозе, Янг и др., чьи имена свидетельствуют о крупных концептуальных достижениях. В творчестве этих ученых, как отмечают авторы, изначально заложены принципы и методы неевропейского, восточного мироощущения с его психической культурой, которые тем самым оказали определенное влияние на научное сообщество.

В мировой философской и педагогической науке с давних пор идут научные споры о методологической основе наук, в том числе педагогики. В нашей стране единственной и незыблемой методологической основой наук была признана материалистическая диалектика. В последнее время этот вопрос приобрел в мировой философской и педагогической мысли особую актуальность.

Нетрадиционные знания являются методологической основой педагогики и школы в разных странах. Интерес с этой точки зрения представляет антропософия Р. Штейнера, которая является методологической основой вальдорфской педагогики и школы и которая складывается из ряда взаимообусловленных важнейших для воспитания и обучения концепций. Это прежде всего: - концепция о «трехэлементности» общества как социального организма; - концепция воспитания ребенка по этапам (дошкольное - от 7 до 14 лет, т.е. 1-8 год обучения; обучение и воспитание после 14 лет, т.е. 9-12 годы обучения); - концепция о четырехэлементности человека; - концепция о подготовке учителя на основе духовной науки. Эти концепции объединены общей идеей свободного развития детей и свободной школы в самом возвышенном смысле этих понятий.

Призывая устроить социальный организм в духе трехэлементности - социализм для экономической жизни, демократию для правовой и государственной, свободу или индивидуализм для духовной жизни, т.е. в существовании общества и отдельного человека выделяя три сферы жизни, в которых фокусируются специфические закономерности, свойственные данному обществу и человеку - экономическую, политико-правовую и духовно - культурную, антропософия выдвигает самый главный вопрос: как мы должны вести себя в отношении детей, если мы хотим воспитать их так, чтобы они, став взрослыми, смогли бы в широком смысле вписаться в социальное, в демократическое, в либеральное? И отсюда в качестве одного из самых важных социальных вопросов для настоящего и будущего выдвигается вопрос обучения и воспитания.

По правомерному убеждению Штейнера, в самых широких кругах современного человечества должны будут учиться тому, что сказано духовной наукой в отношении трех эпох детского и юношеского развития человека. Между рождением и семью годами, т.е. тем моментом, когда обычно происходит смена зубов, человек является подражающим существом, это существо делает то, что делает его окружение. Для дальнейшей жизни

ребенка очень важно, чтобы люди, которые его окружают, делали только то, чему ребенок мог бы подражать. Важно даже, чтобы они думали и чувствовали вблизи ребенка только то, чему можно было бы подражать. Вступая после рождения в физическое бытие, ребенок лишь продолжает то, что он пережил в духовном мире до зачатия. Там он жил внутри сущности высших иерархий, там он был в еще большей степени подражающим существом, т.к. он был с окружением единым целым. Эта привычка продолжается после рождения до семи лет. С семи же лет до половой зрелости, до 14-15 лет, в ребенке живет сила, которую Штейнер называет следованием за авторитетом. Нет для ребенка большего блага, чем делать что-либо потому, что почитаемые им люди говорят: это правильно, так надо делать. Все воспитание в эти годы нужно все более и более сознательно направлять в смысле чистого, прекрасного чувства авторитета, которое просыпается в ребенке, ибо то, что должно быть заложено в ребенке в эти годы, призвано стать основой тому, что взрослые переживают в социальном организме. Штейнер отмечает, что после полового созревания, с 14,15 до 21 года, в человеке развивается любовь к противоположному полу, и эта любовь развивается как проявление общечеловеческой любви. И этой силе общечеловеческой любви нужно уделять особое внимание в то время, когда дети покидают школу и идут на предприятия или в учебные заведения. Ибо если в эти годы не будет развиваться общечеловеческая любовь, то та конфигурация экономической жизни, которая возникает как историческое требование, никогда не сможет наполниться тем, чем она должна быть пронизана - братством, т.е. общечеловеческой любовью. Все переплетается: подражание правильным образом развивает свободу, авторитет - право; братство, любовь - экономическую жизнь. На этой тройной основе воспитания должно быть построено, как отмечает Штейнер, то, что расцветет в будущем человечества.

Центральным вопросом антропософской педагогики является подготовка учителя.

Штейнер делает вывод, что вопрос воспитания и обучения - это вопрос подготовки учителя. Подвижность человеческой души, вот что особенно должно войти в педагогику, и этому он придавал особое значение. Духовная наука (эзотерика) должна, как утверждал Штейнер, по сути пронизать все, и без этой науки о духе невозможно решить огромные социальные проблемы. Наиболее животрепещущим он считал вопрос: как можно в будущем преобразовать подготовку учителя? И отвечал: ее нельзя будет преобразовать иначе, как только тем, что учитель воспримет познания о природе и человеке, идущие из духовной науки. Штейнер дал глубокое научное обоснование этому тезису. Специальная подготовка учителей является жизненной необходимостью для вальдорфских школ, поскольку образование, получаемое будущим учителем в традиционном педагогическом институте, университете, не соответствует требованиям вальдорф-

ской педагогики и школы. Как отмечает Э.М. Краних, один из современных последователей Штейнера, вальдорфская школа держится исключительно на инициативе и способностях своих учителей, на личности учителя, отсюда и вытекают особые требования к образованию учителя и к его личности в целом. Подготовка учителя вальдорфской школы предполагает прежде всего получение антропософского образования в специальных учебных заведениях. Основу подготовки образует подробное и глубокое изучение антропософской антропологии. Те взгляды и обширные знания, которые при этом получает учитель, образуют основу для разработки антропософской педагогики с ее различными областями (дидактика и методика преподавания, дифференциация обучения с учетом индивидуальных особенностей детей и особые терапевтические задачи, основы и практика воспитания воли, характера, фантазии и мышления, формирования моральных сил и др.). Подготовка учителя обеспечивает помимо этого углубленное понимание языка, истории, ботаники и др. В этом учителю нужна для своей дальнейшей педагогической деятельности. Согласно антропософии, только взгляду, проникающему в духовные взаимосвязи, становится доступным то, как отдельные области преподавания участвуют в формировании человеческой личности. В личности будущего учителя должны в целом сформироваться силы духовного понимания и сознания. Поэтому упражнение и работа в сфере разных видов искусства включается в подготовку каждого учителя вальдорфской школы.

Вальдорфская школа - это школа, которая желает воплотить идеал широкого и целостного человеческого образования, и при организации преподавания здесь следят за тем, чтобы учебный материал не становился выше человека. Как отмечает Э.М. Краних, тиранией учебного материала можно очень легко ограничить и деформировать развитие ученика. Если учитель строит свои уроки с учетом душевных особенностей, индивидуальных способностей и слабости своих учеников, стараясь при этом постоянно вновь и вновь духовно проникать в материал, то необходимость в учебниках отпадает, ибо учебники, как правило, слишком бедны по содержанию и в них нет отношения к конкретной педагогической ситуации, кроме того учебник дает лишь некий усредненный объем знаний. Отсюда в вальдорфской школе нет учебников, учитель постоянно разрабатывает материал, используя и работая с разнообразными источниками. Можно представить, каковы требования, какова мера ответственности учителя вальдорфской школы. А еще если учесть, что классный учитель ведет все предметы с первого по восьмой класс, то можно только удивляться и восхищаться широте и глубине образования учителя вальдорфской школы. К внутренним условиям жизни школы относится то, что работающие в ней учителя должны постоянно расширять свои знания о человеке, живое конкретное познание конкретного ученика должно быть источником преподавания.



Педагогическое мастерство требует больших душевных затрат, и оно немислимо без осознанной работы учителя над собственными темпераментом. Это один из краеугольных камней всего искусства воспитания, разработанного Р. Штейнером для вальдорфских школ. Изучая и оценивая типы темпераментов школьников, учитывая, как они сложились к моменту их поступления в школу, учитель должен всегда придерживаться следующих правил:

- быть настолько образным, живым и разнообразным, что сангвиники едва будут успевать уследить за ним;

- таким по человечески участливым, что меланхолики забудут о своих собственных невзгодах;

- настолько драматичным, что это заинтересует холериков и притянет их внимание к излагаемому материалу.

Учителю приходится овладевать особенностями всех 4-х темпераментов, поскольку важнейшие предпосылки успеха - в способности действовать не против темперамента, а заодно с ним, не стремиться переломить его, а пройти какую-то часть пути вместе с ним, а затем бережно и гармонично попытаться его преобразить. Учитель должен уметь в нужный момент таким образом продемонстрировать свое настроение, чтобы показаться флегматику - внешне безучастным, но внутренне чрезвычайно деятельным; холерику - внешне проявляющим свое участие, но внутренне сохраняющим величайшее спокойствие, даже если темперамент ребенка бьет ключом; сангвинику - увлекающимся и впечатлительным, но умеющим в нужный момент сосредоточиться и проявить выдержку; меланхолику - страдальцем, который тем не менее смог преодолеть жизненные невзгоды благодаря юмору и внутренней энергии.

Научиться всему этому очень сложно, и ни один человек не может полностью удовлетворить всем этим требованиям. И все же учителя вальдорфских школ помнят о них и пытаются следовать им.

Образование всегда было одной из самых главных забот Кришнамурти и Штейнера. Они считали, что развитие в молодом существе подлинной интеллигентности возможно при осознании своих национальных, расовых, религиозных, классовых и прочих предрассудков, ведущих к конфликтам, что догматический ум, полный штампов и стереотипов никогда не будет психологически свободен и никогда не сможет изменить этот мир. Они ратовали за то, чтобы школы давали не только превосходное академическое образование, не только ориентировали на приобретение профессии и карьеры (в хорошем ее смысле), но и воспитывали цельного человека, способствовали расцвету добродетели как школьников, так и преподавателей. Вот почему лейтмотивом изучения каждого общеобразовательного предмета и в вальдорфской педагогике и школе, и в школе Кришнамурти является - познавать учебные предметы, познавая себя, постигать взаимосвязь своего внутреннего мира и изучаемых дисциплин,

т.е. математика не ради математики, естественные науки не ради их знания, литература, искусство, физическая культура не ради них, а ради познания своего собственного «я», ради расцвета этого «я».

Наше сознание настолько адаптировалось к мысли о том, что методологической основой наук является материалистическая диалектика, что может показаться абсурдным иное понимание и толкование этой проблемы. А между тем в мировой педагогической науке и практике существуют альтернативные подходы к этому вопросу. Можно привести ряд примеров:

- антропософия, как мы отмечали выше, является методологической основой вальдорфской школы и педагогики, получившей развитие почти во всех странах мира;

- философия и педагогическая система Д. Кришнамурти явилась методологической основой школы, которую он основал в Англии и которая получила развитие в США, Канаде, Индии и других странах;

- западногерманский ученый Ф. Крон в качестве методологии педагогики выдвигает герменевтику и эмпирику, эти несовместимые, с точки зрения нашей официальной академической науки, отрасли философии;

- группа немецких ученых-педагогов, опираясь на нетрадиционные знания, провела глубокие теоретические исследования, где отражены новые подходы, новые концепции «целостной школы» и педагогики, связанные с понятием «педагогическая медитация» как методологии воспитания и обучения и др.

Подлинную функцию образования эти методологии видят в том, чтобы искоренить внутри и снаружи страх перед миром, перед хаосом, разрушающий в человеке человечность мысли, человечность взаимоотношений, любовь, дать свободу для роста и созидания иного общества, иного мира, где все было бы действительно во имя человека.

Как отмечает А. Безант, под влиянием особых условий развития европейской мысли, развития материалистического направления, распространялась и утверждалась идея о том, что человек способен познать только все то, что доступно наблюдению внешних чувств и все, что можно установить на основании этих наблюдений и вывести из них, что за пределами чувств у него нет никаких средств для приобретения познаний, для соприкосновения с вселенной. Поэтому считалось невероятным, что человек может знать что-либо о более глубоких и вечных вопросах жизни, о своем происхождении, о своей природе, обо всем, покрываемом словами бог, бессмертие, дух, душа. Отсюда и в понятие «духовное развитие» вкладывается очень ограниченный смысл. Служители церкви вкладывают в это свой узко религиозный смысл, представители этики и эстетики свой.

Нетрадиционные (эзотерические) знания утверждают, что человек все еще находится в процессе физического развития, что эволюция человека еще не завершена.

Современные достижения естественных наук подтверждают, что прежние понимание сущности человека и окружающей действительности надо пересмотреть и педагогика должна считаться с этими достижениями.

Современная научная мысль все чаще обращается к нетрадиционным знаниям о возможностях человека. Немалое количество работ посвятили этому вопросу современные отечественные и зарубежные ученые (Х. Алиев, К. Антарова, А.А. Астрогор, В.Е. Гурьев, Л.П. Гримак, В.И. Додонов, В.П. Казначеев, Х. Климм, Э.М. Краних, С.Н. Лазарев, Х. Линдеман, И.П. Неумывакин, Г.П. Малахов, Ю. Шюре, Т.Ф. Яркина и др.).

Авторы правомерно озабоченно подчеркивают, что психические возможности человека могут быть использованы с помощью информационно-энергетического переноса не только в целях созидания, но и разрушения. Поэтому сегодня, как никогда, требуется поднять человеческое сознание на высшую ступень в соответствии с Законами Природы и Космоса. Не случайно в разных эзотерических учениях Востока и Запада лейтмотивом проходит единый круг идей: высокое назначение человека, связанного с его восхождением к духовным мирам, постижением невидимых сфер вселенной; зло должно погибнуть, а добро расцвести, должно наступить торжество Истины, Света, Красоты на Земле; необходимость и возможность раскрытия творческого потенциала психики человека во имя Добра, Красоты; гармоничное развитие тела, души и духа; возможность нетрадиционных знаний и официальной науки дополнить друг друга и послужить человечеству; необходимость для всего этого самоотверженное физическое и духовное напряжение, труд ума и души, чистые мысли, чистое сердце

Индивидуальной жизни с глубокой древности придавалась вселенская значимость. В древнейшей индийской науке о жизни Аюрведе человек трактовался как микрокосмос. Эта мысль проходит через всю мировую культуру, как восточную, так и западную.

Большой вклад в обоснование космической природы человека внесли русские философы-космисты Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, В.И. Вернадский, В.С. Соловьев, А.Л. Чижевский, П.А. Флоренский и другие, которые, несмотря на некоторые расхождения их позиций, рассматривали само явление жизни на земле как продукт деятельности всего Космоса, отмечали взаимосвязь биологических и психических сторон жизни с физическими явлениями Космоса, взаимодействие, реакцию каждой живой клетки на космическую информацию. Они ратовали за возвращение человеку его духовности, как одного из важнейших измерений личности, которое в ходе исторического развития было упущено, а в религиозных учениях и в сфере деятельности церкви приписывалось потустороннему миру.

По словам Н.А. Бердяева, «русский культурный ренессанс начала века был одной из самых утонченных эпох в истории русской культуры».

Русские философы-космисты признавали незавершенность биологической эволюции человека. Эта мысль подчеркивается и в работах Ани

Безант. По словам, к примеру, В.И. Вернадского, современный человек не есть «венец творения», а Н.А. Бердяев отмечал, что «человеческая судьба есть не только земная, но и небесная судьба, не только историческая, но и метафизическая судьба, не только человеческая драма, но и Божественная драма».

Для исследования целостной системы «Человек-Вселенная» в наше время созданы объективные предпосылки. По мнению представителей естественных наук, этому способствует качественный переход эволюции человека с биологического на энергетический уровень. Новейшие открытия естественных наук, и прежде всего биоэнергетики, создают объективные предпосылки для качественного скачка не только в научном познании человека, жизни, Вселенной, но и практической реализации этих знаний в деятельности человека. Но для этого, как подчеркивает академик В.П. Казначеев, необходимо «преодолеть диспропорцию между развитием естественных наук и нарушением космопланетарных, биофизических аспектов живого вещества», а также «авторитарность, догматизм, жреческое всезнание и возродить мысль во всех ее ипостасях – научной, религиозной, философской».

Исследуя дистантные взаимодействия биосистем, в том числе человеческий мозг и организм в целом, их воздействия друг на друга на основе информационно-полевых, биоэнергетических потоков, биоэнергетика вместе с другими направлениями нетрадиционного знания (парапсихологией и др.) осуществляет в последние годы исследование процессов живой природы и прежде всего человека на грани познанного и непознанного.

Теория биополя (или лептонная теория природы физических полей биологических объектов), по мнению ученых, объективная реальность. Она доказывает, что человеческая личность - явление космического масштаба и значимости. Человек, будучи проводником космической энергии, является центром приложения сил Вселенной. Как следует из работ Л.П. Гримака, биоэнергетическая теория сущности Вселенной и человека исходит из признания единой во вселенной, бесконечной во времени и пространстве многомерной причинно-следственной сети взаимосвязей, в которой все взаимодействует во всем с различной степенью интенсивности. Эти связи образуют некое бесконечное энергоинформационное поле или слой, каждая точка которого содержит в себе информацию о всех точках пространства и времени. Согласно новейшим данным, человек как сложная информационно-биоэнергетическая система лишь на несколько процентов состоит из физического тела, а на 95-98 % - из информационно-энергетических слоев подсознания.

Все это означает единство и взаимодействие духовных, нравственных и физических факторов в развитии человека. Раз так, то любая проблема человека, связанная с его развитием, формированием, адаптацией, преодолением стрессов и болезней должна рассматриваться и решаться, по

мнению ученых, одновременно на всех трех уровнях - духовном, эмоциональном, физическом. Духовный мир - главный источник жизненной силы, энергии, здоровья и долголетия человека.

Некоторые авторы (А.Бейли) расширяют сегодня понятие «духовность», включая в нее все проявления жизни, выражение всех энергий и сил, заложенных в любой из природных форм.

Известный ученый - врач Г.С. Шаталова понимает под «духовностью» не просто образованность, начитанность, знание искусств, а способность осознавать свою причастность к живой и неживой природе, ощущать каждой клеткой своего тела гармонию многоликого, многоцветного, многообразного и в то же время единого мира, мира света и красоты. Духовно здоровый человек, по ее мнению, тот, кто живет не лично для себя за счет других, а как равный с заботой об окружающих. Причем надо отчетливо понимать, что жить по законам добра - это не один из возможных путей развития и совершенствования человеческого общества, а единственный, дающий нам надежду выжить всем вместе.

Основополагающее значение для формирования духовного мира имеют такие факторы как радость, любовь, мудрость. По мнению ученых, они преобразуют плотные энергии питания и дыхания в новое качественное состояние, в необычайно тонкие и чувствительные энергии, которые поддерживают человека и вдохновляют. Данное положение приложимо к рассмотрению проблем семьи и школы в системе «родители – дети», «учитель – ученик». Например, проведенные исследования биоэнергетических взаимосвязей свидетельствуют о том, что еще до рождения ребенок активно взаимодействует с окружающим миром и на его духовное и физическое состояние в первую очередь влияет духовность и этика матери, состояние ее биоэнергетических структур. По данным Р. Хаббарда, примерно 70% заболеваний, известных сегодня, относятся к категории психосоматических. Это свидетельствует о низком уровне духовного, психического и физического развития человека.

Ученые отмечают, что психический, мыслительный процесс человека как явление космического порядка в состоянии оказывать воздействие через энергетические каналы на все окружающее его пространство. По утверждению С.Н. Лазарева, неосторожной мыслью можно нанести вред живой и неживой природе, засорить внешнюю среду.

В единую систему всеобщего информационного взаимодействия органически вплетается, как отмечает Т.Ф. Яркина, и нравственность как одно из высших проявлений психического. Оскорбление, ненависть, обида могут разрушить очень чувствительную энергетическую оболочку человека (ауру). В воспитательно-образовательном плане важно считаться с этим. Важно знать, что в процессе формирования и выживания человека укрепление духовных структур личности имеет стратегическое значение. Состояние ауры, ее диагностика и коррекция зависит, как отмечается в нетради-

ционных знаниях и в исследованиях современных ученых, прежде всего от личных усилий человека. Поэтому ученые биоинформационного направления придают большое значение задаче «познания человеком себя» как средству духовного саморазвития и оздоровления, называя ее Задачей задач.

Как отмечает Т.Ф. Яркина, ни одна система образования в мире до сих пор не учит человека жить и действовать в соответствии с универсальными законами Природы и Космоса. А их общая суть состоит в том, что любая человеческая деятельность должна быть одухотворенной и возвышенной. Это будет придавать ей совершенно иную окраску, а жизни - высший смысл, тогда в обычную серую, рутинную повседневность будет внесена радость, а действия человека направятся на сотворение жизни, а не на ее прожигание. Но начиная с 70-х гг., большое значение в западных странах стали придавать медитации как биоэнергетическому средству тренировки сознания и развития духовного мира человека. По изучению медитационных процессов проводятся международные семинары. Главная ценность медитационных методов, с точки зрения западных ученых, в том, что они охватывают все аспекты всеобъемлющего раскрытия личности, улучшают самочувствие, меняют отношение к жизни, стимулируют интуицию, способствуют установлению гармонического равновесия физиологических, психических и социальных аспектов личности, т.е. ее целостности. Не случайно медитация стала неотъемлемой частью учебного процесса во многих школах и вузах США, Канады, Англии, Дании, Швеции, Норвегии, Голландии, а в последние годы она введена в школах Южной Америки, Африки и Азии. Ее практикуют 1-2 раза в день во время занятий с целью стимулирования обучения, раскрытия творческих способностей и развития учащихся. Отчеты этих школ свидетельствуют, что медитация способствует восприятию учебного материала, улучшает память, мыслительные способности, совершенствует межличностные отношения, снимает напряженность, стрессы.

Наряду с медитацией другим биоэнергетическим методом познания духовного мира человека и всего мироздания является интуиция. До сих пор интуиция как научный феномен признается не всеми учеными в мире. Но некоторые ученые считают, что интуиция, интуитивное озарение важнее знаний, особенно в творческом процессе. С биоэнергетических позиций, интуиция является неотъемлемым свойством каждого существа живой природы, уникальным свойством жизни во Вселенной, внутренним зрением (голосом) человека. Сила интуиции как шестого чувства состоит в способности оценить и проанализировать полученную информацию, понять себя и окружающий мир. По мнению профессора А. Астрогора, далеко не всякий может постичь и пользоваться этим природным даром. В отличие от разума как индуктивного метода познания, действующего силой логики, интуиция, как утверждает А. Астрогор, - это чувственный дедук-

тивный метод познания мира. Интуиция, по мнению швейцарского ученого Д. Эггенбергера, имеет фундаментальное значение в педагогической деятельности, требующей не только научной компетенции, но и интуиции, а также для системы профессиональной подготовки, в которой интуиция должна составлять элемент базового образования. Будущая педагогическая теория интуиции должна исходить, как считает Эггенбергер, из признания равноценности как логических, так и интуитивных принципов познания.

В связи с этим следует отметить, что и в нашей стране уже ведутся разработки как на теоретическом концептуальном уровне, так и на практически - аналитическом, прикладном, в основе которых лежат нетрадиционные подходы, например, система полихудожественного развития личности Б.П. Юсова и его сотрудников, концепция центра социальной педагогики РАО, основанная на отношении к человеку как к космическому существу, концепция интегральной педагогики В.И. Мурашова, концепция «живого знания» К.И. Шилина, учебные программы по ряду метапредметов А.В. Хуторского, педагогика, разрабатываемая на основе Учения Живой Этики (Агни Йоги).

В Москве создан заслуживающий внимания Центр раджа – и буддхи – йоги «Ваджраяна», проводящий широкий комплекс мероприятий по помощи людям в духовном совершенствовании. Программа работы с учениками состоит из больших Октав, каждая из которых подразделяется на базовые курсы.

В программу включены как эзотерические Знания, эзотерические приемы, так и методы совершенствования через социальную активность. Основной акцент делается на этическое совершенствование, на готовность посвятить себя духовной работе.

Среди эзотерических методов, используемых в Центре, можно выделить такие, как релаксация, асаны хатхи-йоги, концентрация, медитация, психофизические упражнения, работа с чакрами, суфийские танцы, мантры и др.

Как пишет руководитель этого Центра В.В. Антонов, в результате приобщения к Знаниям и методам, люди побеждают в себе стрессы и болезни, становятся этически чище, укрепляются физически, приобретают смысл и счастье жизни, в совершенствовании себя и служении другим, овладевают искусством взаимоотношений с людьми, основанных на Любви, обретают радость гармонии с окружающей средой, с Богом, делают шаги к духовному Совершенству.

Ставя своей целью гармоническое развитие личности, школа и вузы должны стремиться сделать природу человека более завершенной и совершенной, сделать возможным выявление и развитие тех глубоких потенциальных возможностей, к которым тяготеет сегодня все человечество. Речь идет, как подчеркивает Т.Ф. Яркина, не только и не столько о расширении и дополнении традиционных знаний о мире и человеке нетрадиционными,

сколько о переосмыслении этих знаний, определении стереотипов, не соответствующих новым научным достижениям. А для этого нам нужно начать с просвещения будущего учителя, с обновления содержания педагогического образования включением в него нетрадиционных подходов к проблеме развития человека, с расширения понятия «педагогическая культура», пополнив ее составляющие знанием нетрадиционных подходов к развитию человека и нетрадиционных методологических основ педагогики и школы.

Как отмечают исследователи, важно взять на вооружение прежде всего основополагающий принцип биоэнергетики, т.е. принцип мобилизации и использования потенциальных резервов, возможностей человека в его же интересах. Школа не раскрывает и не формирует тонкий, духовный мир человека.

Кроме фундаментальных научных знаний мировоззренческого и методологического характера важное значение имеет овладение жизненно важными практическими умениями: - умение обрести себя, найти смысл в жизни; - навыки организации своей деятельности в соответствии с Законами Природы, Космоса; - умение раскрыть свои творческие потенциалы; - противостоять жизненным трудностям без ущерба здоровью, уметь снимать стрессы; - накапливать и распределять баланс биоэнергии в организме и др.

Все это важно в непредсказуемых и неуправляемых ситуациях современной жизни. И главное - учить студентов и школьников не только понимать по-новому окружающую действительность, но и жить и действовать в ней в соответствии с Законами Природы, Космоса. Нетрадиционный пласт знаний и студенты, и учащиеся должны осваивать на основе новейших открытий естественных наук и особенно биоэнергетики, эниологии и с учетом многовекового опыта и традиций восточной мудрости. Мы полагаем, что включение нетрадиционных подходов к проблеме развития человека как элемента человеческой культуры в содержание образования повысит общую культуру, компетентность учителя, компенсирует в известной мере духовную пустоту, мировоззренческий вакуум, а в целом педагогическую культуру и тем самым будет способствовать более эффективному решению проблем образования и развивающего обучения в частности. Основания для такого вывода дает философская теория диалога культур В.С. Библера, в которой феномен культуры определяется через диалог культур - прошлых, настоящих и будущих.

В наш век уже даны человечеству высшие этические и нравственные эзотерические учения, надо их только мудро приложить.

#### Рекомендуемая литература

Агни-Йога. – Новосибирск. – 1990.



- Александр Ф., Семеник Ш. Человек и его душа: познание и врачевание от древности и до наших дней. Пер. с англ. – М., 1995.
- Алиев Х. Ключ к себе. Этюды о саморегуляции. – М., 1993.
- Алимарин С., Барабашев А. Путь воина. Карлос Кастанеда и его учение // Наука и религия, 1988, № 10.
- Аллен Дж., Нельсон М. Космические биосферы. – М., 1991.
- Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
- Антарова К. Две жизни. В 4 – х т. – Рига, 1993.
- Антонова Т.Ф. Окультизм и законы эволюции. – Новосибирск, 1992.
- Астрогор А.А. Кармическая медицина. Книга чувств. – М., 1995.
- Астрогор А.А. Кармическая медицина. Энергетические вампиры. – М., 1995.
- Аум. Синтез мистических учений Запада и Востока, №№ 1 – 5. – М., 1990.
- Ауробиндо Ш. Интегральная йога. – М., 1993.
- Аюрведа. Наука самоисцеления. Пер. с англ. – СПб., 1993.
- Баблюянец А. Молекулы, динамика и жизнь. – М., 1990.
- Безант А. Что такое теософия // АУМ, 1990, № 1.
- Бейли А. От интеллекта к интуиции. Пер. с англ. – Новочеркасск, 1994.
- Бекк Р.М. Космическое сознание. – Пр., 1921.
- Бердяев Н.А. Самопознание. – М., 1991.
- Бердяев Н.А. Смысл истории. – М., 1990.
- Береговой Я.А. Существует ли биологическая взаимосвязь – телепатия? // Прикладная психология, ПВ, 1997.
- Биология в познании человека. – М., 1989.
- Блаватская Е.П. Тайная доктрина в 2-х томах. Том 1. Пер. с англ. Е.И. Рерих. – Минск, 1997.
- Блаватская Е.П. Тайная доктрина в 2-х томах. Том 2. Пер. с англ. Е.И. Рерих. – Минск, 1997.
- Бхагавад – Гита – как она есть. – М. – Л. – Бомбей, - 1991.
- Бхактиведанта Свами Прабхупада. Наука самоосознания. Пер. с англ. – М., 1992.
- Вейберг И.П. Человек в культуре древнего Ближнего Востока. – М., 1986.
- Вернадский В.И. Биосфера. – М., 1967.
- Вернадский В.И. Проблема биогеохимии. – М., 1980.
- Волков Ю.Г., Поликарпов В.С. Интегральная природа человека: Естественнонаучный и гуманитарный аспекты. – Ростов-на-Дону, 1994.
- Востоков В. Тайны тибетской медицины и восточных целителей. – СПб., 1994.
- Газенко О.Г., Пестов И.Д. и др. Человечество и космос. – М., 1987.

- Гессе Г. Речи Будды // Восток – Запад. – М., 1982.
- Гиренок Ф.И. Русские космисты. – М., 1990.
- Горелов А.А. Концепции современного естествознания. – М., 1998.
- Готвальд Ф.Т., Ховальд В. Медитация. – М., 1983.
- Гримак Л.П. Магия биополя. – М., 1994.
- Далай-лама XIV. Буддизм Тибета. – Нартанг, 1991.
- Дмитрук М.А. Миры внутри нас? – М., 1990.
- Долгов А.Д., Зельдович Я.Б., Сажин М.В. Космология ранней Вселенной. – М., 1988.
- Древние цивилизации / Под ред. Г.И. Бонгард – Левина. – М., 1989.
- Дубров А.П., Пушкин В.Н. Парапсихология и современное естествознание.
- Жизнь земная и последующая. – М., 1991.
- Жизнь после смерти. – М., 1992.
- Залманов А. Тайная мудрость человеческого организма. – М., 1991.
- Иванов Н.М., Иванов Ю.Н. Жизнь по интуиции. – СПб., 1994.
- Идлис Г.М. Революция в астрономии, физике и космологии. – М., 1985.
- Изард К. Эмоции человека. – М., 1980.
- Исследования памяти. – М., 1990.
- Казначеев В.П. Великое объединение наук // Наука и религия, 1990, № 8.
- Казначеев В.П. Реабилитация древних знаний // Наука и религия, 1990, № 2.
- Казначеев В.П., Спирын Е.А. Космопланетарный феномен человека. – Новосибирск, 1991.
- Каптен Ю.Л. Основы медитации. – СПб., 1991.
- Кастанеда К. Дверь в иные миры. Пер. с англ. – Л., 1991.
- Клизовский А. Основы миропонимания новой эпохи. – Рига, 1990.
- Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика, 1995, № 6.
- Кришнамурти Д. Проблемы жизни. В 2-х томах. Пер. с англ. – М., 1993.
- Лазарев С.Н. Диагностика кармы. Книги 1 – 7. – СПб., 2001.
- Лайтман М. Кабала. – Новосибирск, 1993.
- Лебедев С.П., Лидин А.С. Карма повседневности. Аура материального мира. – М., 1995.
- Лесков Л.В. Космические цивилизации: проблемы эволюции. – М., 1985.
- Лободин В.Т. Здоровье и духовность. – СПб., 1995.
- Лободин В.Т. Самоанализ и познание внутреннего мира. – СПб., 1996.

- Макарцева Н.Н. Педагогика гармонии и синтеза // Педагогика, 1996, № 2.
- Малахов Г.П. Биоэнергетика человека – тайна за семью печатями. – СПб., 1994.
- Методология йоги. Сборник статей под ред. В.В. Антонова. – М., 1993.
- Миллер М. Карма – изменение будущего. – М., 1995.
- Моисеев Н.Н. Человек во Вселенной и на Земле // Вопросы философии, 1990, № 6.
- Мулдашев Э.Р. От кого мы произошли? – М., 2001.
- Мурашов В. Понятие духа // Школа духовности, 1996, № 1.
- Налимов В.В. Спонтанность сознания. – М., 1989.
- Неумывакин И.П. Биоэнергетическая сущность человека // Здоровье в ваших руках. – М., 1993.
- Озима М. Глобальная эволюция Земли. – М., 1990.
- Ошо. Психология эзотерического. – М., 1992.
- Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М., 1986.
- Рампа Л.Т. Третий глаз. – М., 1991.
- Ремизова-Бабушкина Н.Ю. Тайны энерго-информационного обмена. – М., 1996 (Кн. 1 – 5).
- Рерих Е.И. Агни-Йога. Иерархия. – Рига, 1931.
- Рерих Н. Держава света. – Рига, 1992.
- Рерих Н. Пути благословения. – Минск, 1991.
- Розанов В.В. Уединенное. – М., 1990.
- Роллан Р. Жизнь Рамакришны. Жизнь Вивекананды. – Л., 1991.
- Сатрем. Шри Ауробиндо или путешествие сознания. – М., 1989.
- Сафонов В.И. Невероятное. – М., 1993.
- Свами Вишну – девананда. Полная иллюстрированная книга йоги. Пер. с англ. – М., 1990.
- Смерть и после... Сборник статей зарубежных авторов. – СПб., 1994.
- Степанянц М.Т. Восток – Запад: диалог философов // Вопросы философии, 1989, № 12.
- Фишер Д. Рождение Земли. – М., 1990.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
- Фромм Э. Пути из большого общества // Проблемы человека в западной философии. – М., 1988.
- Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения. – М., 1991.
- Шерток Л. Непознанное в психике человека. – М., 1982.
- Шкловский И.С. Вселенная, жизнь, разум. – М., 1987.

Шмелькова М. Учение Живой Этики: принципы воспитания // Школа духовности, 1996, № 1.

Штейнер Р. Порог духовного мира. – М., 1991.

Штейнер Р. Тайноведение. – М., 1993.

Шуцкий Ю.К. Китайская классическая «Книга перемен». – М., 1960.

Шюре Э. Великие посвященные. – М., 1990.

Эзотерика. Т. III. Парапсихология. Учебный курс. Пер. с нем. – М., 1993.

Яркина Т.Ф. Проблемы духовного мира человека и его формирование в биоэнергетическом срезе. – М., 1996.

## ГЛАВА 4. ВИДЫ И МЕТОДЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

### 4.1. ВИДЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ СУЩНОСТЬ

В научном исследовании, как отмечалось во второй главе, различают две основные стадии познания: эмпирическую и теоретическую.

Для теоретического исследования характерно широкое использование абстрагирования, идеализации, образование понятий, построение гипотез, моделей, теорий.

Эмпирическое исследование основано на наблюдениях, экспериментах и опирается на результаты чувственных восприятий, то есть на данные опыта.

Нередко теорию противопоставляют эмпирии. Некоторые ученые (сторонники феноменализма, эмпиризма, бихевиоризма, позитивизма) считают единственно надежными и не вызывающими сомнения данные опыта, или даже результаты непосредственных чувственных данных. Существует и противоположная тенденция (хотя и менее распространенная), сторонники которой считают единственно достоверным именно знание, выступающее в форме теории.

Такое противопоставление вряд ли правомерно, так как теоретические предсказания имеют в принципе такой же правдоподобный, или вероятностный характер, а не достоверный, как и предсказания, опирающиеся на эмпирические обобщения.

Важно одно, конечной целью познания является образование не отдельных понятий, гипотез, даже не открытие обособленных законов, а построение единой, концептуальной системы, посредством которой достигается более адекватное и целостное отображение определенной области действительности.

Успех и степень развитости любой науки во многом зависит не только от совершенства применяемых методов исследования, но и задействованности разных видов исследования.

В настоящее время не существует твердо установленной классификации ни видов, ни методов научного исследования.

Прежде чем рассмотреть методы исследования, попытаемся осмыслить более общий вопрос – **виды научного исследования**.

По масштабности решаемых проблем и целей исследования различают **фундаментальные и прикладные** исследования.

Под **фундаментальными** исследованиями понимаются такие исследования, которые ставят своей целью вскрыть и описать новые, неизвестные явления и процессы в природе и обществе, исследовать их механизм и управляющие ими законы, вскрыть глубинные связи между ними. Фундаментальные исследования выявляют законы и закономерности про-

цессов, явлений, выстраивают общетеоретические концепции, методологию; они создают теоретическую базу для прикладных исследований.

Некоторые авторы выделяют два вида фундаментальных исследований: **поисковые** и **тематические**. Поисковые или свободные – это те фундаментальные исследования, которые занимаются изучением крупной, но еще мало исследованной проблемы. К **тематическим** фундаментальным (или целевым) относятся такие исследования, которые ставят своей целью решение конкретной, более узкой проблемы.

**Прикладные исследования** – это такие исследования, цель которых - использовать полученные результаты фундаментальных исследований в практической деятельности. Прикладные исследования решают частные теоретические и практические задачи. Предмет прикладных исследований более ограничен и направлен на практический результат.

Прикладные исследовательские работы также подразделяются на два вида: **телонические** (от греч. telos – конец, цель), или целевые и **тематические**, или субъективные. В качестве примера телонических исследований можно привести исследования, связанные с запуском космических аппаратов, требующих использования фундаментальных достижений многих наук: астрономии, математики, электроники, механики, химии, биологии, психологии и т.п.

Тематические прикладные исследования – это те, которые посвящены более узкой, конкретной теме.

Деление наук и научных исследований на фундаментальные и прикладные носит условный характер. История науки знает немало случаев, когда при решении прикладной проблемы возникали вопросы, ставшие исходным пунктом новых фундаментальных исследований. С другой стороны, научные открытия в области фундаментальных наук порождали бурное развитие прикладных и приводили к возникновению новых отраслей промышленности.

Существует мнение, что делить исследования на чисто фундаментальные и чисто прикладные не следует. Их соотношение может быть просто разным. Существует и другое мнение о том, что следует разграничивать их.

В методологии научного исследования выделяются и другие виды исследования.

Так, по уровню научного познания различают:

- эмпирическое (от греч. empeiria – опыт, (чувственный));
- экспериментальное (или эмпирическо-экспериментальное);
- теоретическое;
- комплексное (т.е. исследование, включающее все виды исследований).

Рассмотрим сущность эмпирического и экспериментального исследования, но прежде отметим, что не все исследователи, и не все ученые,

особенно молодые (не по возрасту, а по научной зрелости), осознают разницу между опытом и экспериментом, особенно разницу между опытом как философским понятием и опытом – близким к эксперименту.

В философском широком понимании **опыт** – это совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни и что он осознает. Опыт есть основа всего непонятного знания о действительности, опыт о самом себе, о своих способностях, добродетелях, опыт о мыслях, идеях, знаниях (внутренний опыт). Это совокупность чувственно воспринимаемых (т.е. пятью органами чувств) индивидом воздействий вещей или состояний собственного организма, души. По Канту, с опыта начинается все познание. Вспомним из гносеологии положение о том, что диалектический путь познания истины идет **от живого созерцания** к абстрактному мышлению и от него к практике; от живого созерцания – это значит от чувственного восприятия. Познание не останавливается на опыте. Опыту надлежит быть упорядоченным, сверенным и даже исправленным и дополненным с помощью мышления.

В узком смысле **опыт** близок, но не тождественен эксперименту, хотя в некоторых философских словарях (1970 г.) они неправомерно отождествляются.

Опыт в его узком смысле – это активное, может быть творческое освоение и реализация в практике уже разработанных законов, принципов, теорий, способов, форм и т.д. Такой опыт подразделяется на исторический, массовый, передовой, новаторский, коллективный, индивидуальный.

**Эксперимент** – это общенаучный метод исследования, который заключается в активной теоретико-практической деятельности экспериментатора, преобразующего ситуацию для планомерного изучения объекта в процессе запланированного, целенаправленного, специально организованного его развития и функционирования. Эксперимент осуществляет верификацию, проверку, т.е. точное экспериментально подтвержденное определение эффективности предлагаемых новых способов, методов, условий развития объекта, теорий, концепций, предлагаемых самим автором исследования и осуществляемых путем сопоставления их с наблюдаемыми объектами, чувственными данными, т.е. данными опыта.

Для осмысления сущности теоретического исследования необходимо понять, что наука не есть простая сумма достоверных научных фактов, простое описание наблюдений, опыта, явлений, наблюдаемых объектов.

Факты в любой науке необходимы, но для того чтобы факты, явления, т.е. результаты наблюдений изучаемой, исследуемой действительности, показания опытов, приборов, данные экспериментов, протоколы и т.д. вошли в научную теорию как доказательства ее положений, необходимо их теоретическое осмысление, теоретическая обработка. Для этого необходимо подвергнуть их: отбору, классификации, анализу, сравнению, обобщению и объяснению и т.д. Только так можно познать причинно-следствен-

ные связи явлений, т.е. уяснить закономерности, объективные, устойчивые зависимости между всеми компонентами исследуемого явления.

Для того, чтобы глубже понять наблюдаемые явления и объяснить их теоретически, ученые вводят ненаблюдаемые объекты, абстрактные понятия, выдвигают гипотезы, открывают законы и строят научные теории, раскрывающие внутренние механизмы протекания явлений.

На ранней стадии развития любой науки в ней преобладают теории, которые описывают и систематизируют накопленный эмпирический материал, а также устанавливают логические связи между отдельными его элементами. Такие теории называют феноменологическими или дескриптивными, то есть описательными. В отличие от них нефеноменологические теории объясняют наблюдаемые явления, и поэтому их называют объяснительными, а также интерпретативными теориями.

Выделяют еще **пролонгированное** исследование (от лат. pro – вперед, longis – долгий, дальний). Это исследование, предполагающее длительное и систематическое изучение объекта, личности, явления и на основе этого прогнозирование дальнейшего развития изучаемого предмета исследования.

## 4.2. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О МЕТОДАХ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

Существует ряд определений понятия «метод исследования». Но прежде обозначим определение понятия «метод».

В философских словарях **метод** (от греч. *methodos* – путь, способ познания, исследования, прослеживания) определяется как способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности. Метод есть путь познания, который исследователь прокладывает к своему предмету, руководствуясь определенной гипотезой.

К плодотворным результатам в теории и практике может привести только тот метод, который основывается на знании об объекте, о его законах. Поэтому предпосылкой метода является научная теория.

Философия в процессе своего длительного развития выработала всеобщий метод познания и преобразования действительности – материалистическую диалектику, материалистическую парадигму, которая является традиционной методологической основой исследования.

Определений понятия «метод исследования» существует несколько. Но они не противоречат друг другу.

По определению Г.И. Рузавина, метод познания, или метод исследования – эта некоторая специфическая процедура, состоящая из опреде-



ленных действий или операций, с помощью которых приобретает и обобщивается новое знание в науке.

Некоторые ученые под методами исследования понимают способы решения научно-исследовательских задач; инструмент проникновения в глубину исследовательских объектов.

С методологической точки зрения, второе определение не совсем корректное, в том смысле, что неверно обозначено или вовсе не обозначено родовое понятие по отношению к понятию «метод». А это нарушение одного из правил формальной логики. Давая определение понятия «метод исследования», в качестве родового употреблять понятие «способ», т.е. его синоним, это значит говорить, что «метод» – это метод, который...» При дефиниции понятий ученые нередко допускают такую логическую ошибку.

Попробуй найти, читатель, родовое понятие к понятию «метод»! Да, для абстрактных понятий – это сложно. Может быть это **система** – система действий, или система процедур, приемов и т.д.

Методы исследования классифицируются некоторыми методологами по разным основаниям:

- **по уровню познания** – эмпирические и теоретические;
- **по точности предположений** – детерминистические и стохастические, или вероятностно-статистические;
- **по функциям**, которые они осуществляют в познании – методы систематизации, объяснения и предсказания;
- **по конкретным областям исследования** – физические, биологические, социальные, педагогические, психологические и т.д.

В самом общем виде методы исследования подразделяются на **общенаучные** (т.е. они могут быть методами и эмпирического, и теоретического исследования) и **специальные**, применяемые в конкретной области науки. В любом исследовании применяются и общенаучные, и специальные методы исследования.

Общенаучные методы исследования делятся на три большие группы:

- **методы эмпирического исследования** (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент, мониторинг);
- **методы теоретического исследования** (восхождение от абстрактного к конкретному, идеализация, мысленный эксперимент, формализация, аксиоматический метод или дедуктивно-аксиоматический);
- **общие методы**, используемые как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне исследования (абстрагирование и конкретизация, анализ, синтез, индукция, дедукция, абдукция, моделирование, аналогия, исторический и логический методы, метод графов).

Анализ, синтез, моделирование и др. методы считались методами только теоретического исследования. Но в последние годы некоторые уче-

ные-методологи пришли к мнению, что эти методы могут обслуживать и эмпирические, и теоретические исследования, но с разной степенью глубины.

Кроме вышеназванных общенаучных методов исследования в методологии некоторых частных наук выделяются и **специальные методы**. К ним относятся: беседа, анкетирование, интервьюирование, тестирование, социометрический метод, контент-анализ, мониторинг (отслеживание динамики развития определенного, формируемого качества), рейтинг (оценка экспертов).

Такие методы исследования используются в гуманитарных науках.

Некоторые авторы (А.Я. Данилюк, И.П. Подласый и др.) относят к методам исследования **изучение** (литературы, опыта, личности, документации и т.д.).

С нашей точки зрения, относить изучение к методам исследования – методологическая ошибка. Изучение может быть этапом исследования, познания. Это процесс, сопровождающий все исследования. С изучения литературы, объекта может начаться исследование, к нему можно возвращаться на различных этапах познания для более глубокого осмысления проблемы, то есть оно может быть исходным этапом процесса исследования или сопутствующим. Более того изучение в свою очередь предполагает такие методы как наблюдение, фиксация, анализ, сравнение, социометрический метод и т.д.

Ф.А. Кузин называет изучение формой научной работы.

Кстати будет упомянуть о том, что анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и др. называют еще и приемами, и операциями мышления, и познавательными процессами.

В последние десятилетия в гуманитарных науках большую популярность приобрели характерные для естественнонаучных исследований **квалиметрические методы** (или количественные). В настоящее время активно развивается целое научное направление, ориентированное на количественное описание качества предметов, т.е. **квалиметрия**. Это область научного знания, изучающая методологию и проблематику разработки системных количественных оценок качества предметов, явлений, процессов.

Педагогика относительно давно пользуется такими методами математики как статистический анализ, факторный и корреляционный анализ.

Качество и количество существуют в единстве. Любое качество выражается в совокупности количественных характеристик. Главная проблема количественного анализа, к примеру, педагогических явлений, состоит в том, чтобы установить процедуры измерения. Такие попытки можно обнаружить в работах П.П. Блонского, Л.С. Выготского и др. ученых.

Теория измерений позволяет численно выразить характеристики объекта, количественно описать качественные показатели, использовать методы статистического анализа. Все это выводит гуманитарные исследо-

вания на новый уровень доказательной строгости, дает им возможность от нечетких и часто субъективных оценок перейти к математически обоснованным выводам.

Различают две группы в использовании количественных методов:

- первая – для обработки результатов наблюдений и экспериментов;
- вторая – для моделирования, диагностики, прогнозирования, компьютеризации изучаемого процесса (например, учебно-воспитательного).

Методы первой группы хорошо известны и применяются достаточно широко. Особенно популярен среди них **статистический метод**. Его конкретные методы следующие:

- **регистрация** (выявление определенного качества у явлений данного класса и подсчет количества по наличию или отсутствию данного качества (например, количество успевающих и неуспевающих студентов и др.);
- **ранжирование** – расположение собранных данных в определенной последовательности (убывания или нарастания зафиксированных показателей), определение места в этом ряду изучаемых объектов (например, составление списка обучаемых в зависимости от числа пропущенных занятий и т.п.);
- **шкалирование** – присвоение баллов или других цифровых показателей исследуемым характеристикам.

Известны четыре основные градации измерительных шкал:

- 1) шкалы наименований (или номинальные шкалы);
- 2) шкалы порядка (или ранговые);
- 3) интервальные шкалы;
- 4) шкалы отношений.

**Шкалы наименований** – самые «слабые» шкалы. Их единственная математическая характеристика – принадлежность: принадлежит ли исследуемый объект к данному классу или нет, например, классификации по различным признакам относятся к этой шкале.

В **порядковых (ранговых)** шкалах устанавливается порядок следования, общая иерархия, например, ранжирование типа больше пропусков, меньше пропусков; больше – меньше пятерок и др.

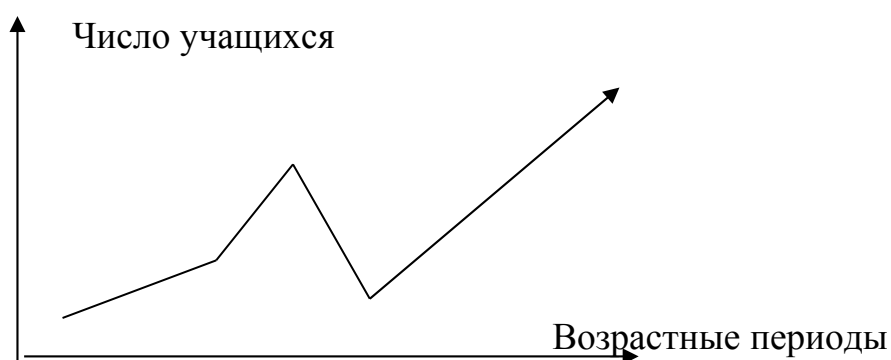
**Интервальная шкала** и **шкала отношений** обладают всеми качествами номинальных шкал, но при этом интервальная шкала предусматривает определенные расстояния между двумя любыми числами на шкале, а в шкале отношений, кроме того, определена еще и нулевая точка (точка отсчета), например, шкалы термометров, вольтметров.

К примеру, в педагогических исследованиях можно использовать следующую упрощенную схему процессов измерения и шкалирования:

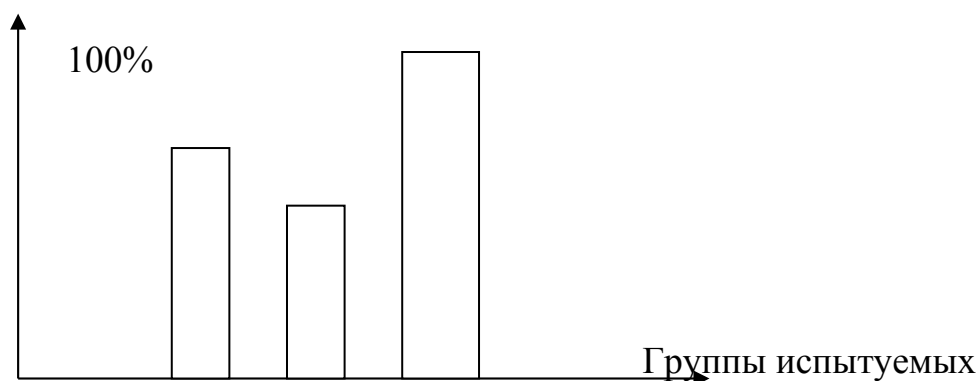
- 1) выявление и качественное описание предмета измерения, т.е. характеристик, признаков педагогических объектов и явлений;
- 2) составление измерителей-тестов, контрольных заданий, критериев;
- 3) шкалирование – конструирование шкал, которым соответствуют измерители;
- 4) наблюдение (как часть педагогического эксперимента), определение первичных данных измерения;
- 5) математико-статистическая обработка первичных данных;
- 6) содержательная интерпретация результатов измерения и обработки.

Существует ряд форм квалиметрического фиксирования получаемых и полученных результатов (см. иллюстрации ниже).

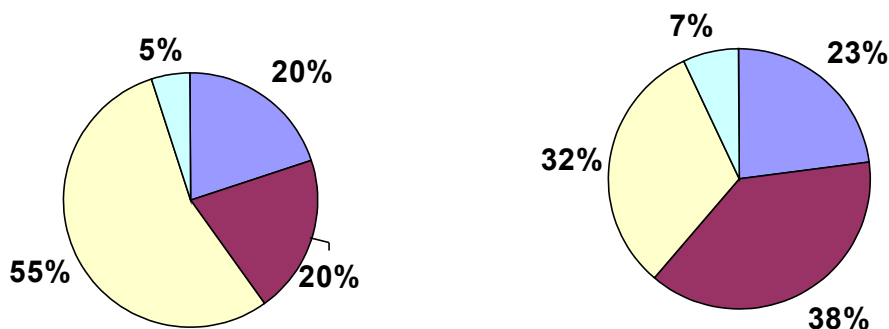
Если результаты свидетельствуют о тенденции изменений, новообразований (обученности, воспитанности и т.д.), то они обретают **форму графика**, показывающего меру временных изменений (например, возрастных - от 1-го до 10-го класса, либо временных периодов - от четверти к четверти, от начала учебного года к концу учебного года).



Если полученные результаты дают основания для сопоставления разных групп испытуемых, то адекватной формой фиксирования данных станет **диаграмма** (сферограмма, гистограмма) во всех ее различных модификациях.



Если же хотят сопоставить два-три или более показателей, то лучше прибегать к круговой форме диаграмм, так как она способна передать сочетание меняющихся показателей. Тогда картина приобретает такой вид:



Круговая диаграмма передает процентное соотношение показателей разных параметров, а сферограмма, фиксируя соотношения показателей, сообщает о широте сферы выявленного ценностного предпочтения испытуемых.

Самым сложным в интерпретации полученных данных считается выделение параметров измерения этих данных, потому что такая мыслительная работа исследователя предполагает выявление существенных признаков и внешних показателей измеряемого явления. Установленные параметры позволяют производить математическую обработку полученных данных, что, в свою очередь, позволяет производить сопоставление результатов: что было – что стало.

Проиллюстрируем технологию интерпретации диагностических данных (на материалах Н.Е. Шурковой). К примеру, необходимо экспериментатору выявить степень развитости субъектности как социально-психологического образования личности.

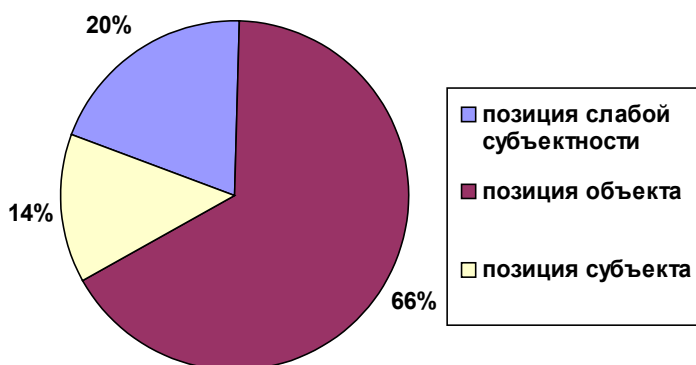
Используя методику «недописанного предложения» (или «незавершенной ситуации»), исследователь (экспериментатор) предлагает дописать текст «прерванной ситуации» (приведем пример лишь одной ситуации): Я вхожу в учебную аудиторию, вижу грязную, не подготовленную к нашей работе учебную доску и Я ...

Далее экспериментатор выделяет три существенных варианта разрешения ситуации:

- 1) человек никак не реагирует на обстоятельства, пассивно принимая стихийно сложившиеся условия;
- 2) человек осознает ситуацию, но полагает, что кто-то другой должен изменить обстоятельства;
- 3) человек осознает ситуацию с позиции собственного самочувствия и волеизъявления и производит соответствующие действия.

Условно вводится классификация: «позиция объекта», «позиция слабой субъектности», «позиция субъекта». Это дает возможность математической обработки, подсчета: соотношение цвета и соотношение процентных показателей, внесенных в круговую диаграмму, сообщает о мере развитости ценностного отношения испытуемых и динамике его движения.

И тогда появляется такой вид оформления:



Данные показывают, что лишь 14 % молодых людей занимают в жизни позицию субъекта.

Соединение двух функций – прослеживание тенденций изменения и сопоставление изменений в разных группах порождает необходимость обратиться к **таблице**, которая фиксирует результаты одновременно по двум основаниям. Первое основание – количество испытуемых, сделавших определенный выбор (в %), второе основание – длительность времени одной и той же возрастной группы, но изменившейся в силу организованного воздействия (обучения, воспитания и т.д.).

Примерно так будет выглядеть таблица (по четырем параметрам измерения).

Возраст	% выбора 1	% выбора 2	% выбора 3	% выбора 4
5 класс				
7 класс				
10 класс				

Параметры могут быть разными в зависимости от формируемых качеств: эмоциональные проявления, поведенческие образования, речевые изменения, новообразования во взаимоотношениях, расположенность к отдельным видам деятельности, изменения во взаимоотношениях со взрослыми, изменения в поло-ролевом поведении подрастающих детей и т.д.

Емкой и удобной формой измерения полученных результатов считается математически просчитанный **коэффициент**. Он выражает взаимоотношения между желаемыми результатами и реальными достижениями. По коэффициенту можно судить о силе динамики растущей либо угасаю-

щей тенденции. Если принять вариант общих и максимальных достижений за 100 %, то полученные данные по отношению к этому результату и составят цифровое соотношение.

К примеру, педагог получил какое-то определенное количество позитивных результатов в решении (в ответах) предложенных заданий, тестов, анкетных вопросов. Если количество всех участвующих в выполнении заданий обозначить буквой «n», а цену всех заданий определить условно как «m» баллов, то данное произведение «nm» составит знаменатель, а числителем станет реальный выбор «r», умноженное на количество набранных баллов («с» – цена ответа) и перемноженное на 100, станет коэффициентом той или иной ценностной ориентации или другого формируемого качества:

$$K = \frac{m \cdot n}{r \cdot c} \cdot 100 .$$

Любому исследователю необходимо знать принципы выбора методов исследования.

Выделяются два принципа выбора методов:

- принцип совокупности методов исследования. Он означает, что для решения любой научной проблемы используется не один, а несколько методов;
- принцип адекватности метода существу изучаемого предмета и тому конкретному продукту, который должен быть получен.

#### 4.3. МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Выше были обозначены следующие методы эмпирического исследования: наблюдение, сравнение, эксперимент, измерение, мониторинг. Дадим им краткую характеристику.

**Наблюдение**, по определению в философских словарях, - это преднамеренное и целенаправленное восприятие внешнего мира с целью изучения и отыскания смысла в явлениях.

По определению Ф.А. Кузина, наблюдение – это активный, целенаправленный познавательный процесс, опирающийся прежде всего на работу органов чувств человека и его предметную материальную деятельность.

Наблюдение считается наиболее элементарным методом, выступающим, как правило, в качестве одного из составляющих в комплексе других эмпирических методов.

Различают несколько видов наблюдений:

- непосредственное и опосредованное; сплошное и дискретное, лонгитюдное, ретроспективное, открытое и конспиративное.

**Непосредственное наблюдение** – это такое наблюдение, в котором действует или сам исследователь, или его ассистент, а в **опосредованном** наблюдении факты фиксируются по нескольким косвенным показателям. Например, опосредованным является наблюдение, которое ведется за результатами эксперимента по формированию познавательной активности обучаемых.

В этом случае одним из показателей сдвигов служит успеваемость, зафиксированная в формах оценок, темпов освоения учебной информации, объемов освоенного материала, фактов личной инициативы обучаемых в добывании знаний. Другими словами, сама познавательная активность поддается регистрации опосредованно.

**Сплошные наблюдения** охватывают процессы в целостном виде от их начала и до конца, до завершения.

**Дискретные наблюдения** представляют собой выборочное фиксирование тех или иных изучаемых явлений, процессов.

В методологии исследования существуют и такие виды наблюдения, как **лонгитюдное** (продольное, длительное) и **ретроспективное**. Например, если изучаются условия развития математических способностей школьника с первого по 11 класс, то при лонгитюдном наблюдении исследователь анализирует условия и их влияния на школьника в течение 11 лет. При ретроспективном наблюдении движение к получению фактов идет в обратном направлении, к анализу прошлого. Исследователь использует биографические данные о школьнике, чтобы выявить то, что оказало решающее влияние на развитие математических способностей испытуемых в школьные годы.

**Открытое наблюдение** означает, что испытуемым известен факт их научной подконтрольности и деятельность исследователя воспринимается визуально. **Конспиративное наблюдение** предполагает факт скрытого прослеживания действий испытуемых.

Материалы наблюдения фиксируются с помощью таких средств, как протокольные, дневниковые записи, видео- и кинорегистрации, фонографические записи и др.

Метод наблюдения при всех его возможностях ограничен. Он позволяет обнаружить лишь внешние признаки, внешние проявления фактов. Внутренние процессы остаются для наблюдения недоступными.

**Сравнение.** К наиболее распространенным методам познания, научного исследования относится и сравнение. Не случайно существует известная сентенция «все познается в сравнении». Сравнение позволяет определить сходство и различие предметов и явлений, теорий, точек зрения, то общее, что присуще двум или нескольким объектам, а выявление общего есть ступень на пути к познанию закономерностей и законов.

К сравнению, как методу познания, предъявляются определенные требования:



- 1) сравниваться должны лишь такие объекты и явления, между которыми может существовать определенная объективная общность;
- 2) сравнение должно осуществляться по наиболее важным, существенным признакам.

Для сравнения можно использовать следующий **алгоритм**:

- 1) рассматривай каждый изучаемый объект или явление отдельно;
- 2) выдели признаки, по которым можно их сравнить;
- 3) сравни объекты или явления по всем признакам (например, по характеру, по интеллектуальным качествам, по профессиональным качествам и т.д.) и при этом исходи из одного объекта или явления;
- 4) выдели общее;
- 5) выдели различие.

**Эксперимент** (от лат. experimentum – проба, опыт) определяется в некоторых философских словарях как планомерно проведенное наблюдение; планомерная изоляция, комбинация и варьирование условий с целью изучения зависящих от них явлений. Тем самым человек создает возможность наблюдений, на основе которых складываются его знания о закономерностях в наблюдаемом явлении.

Существуют и другие определения. К примеру, эксперимент -это такой метод научного исследования, который предполагает вмешательство в обычные или естественные условия существования предметов и явлений, в естественные условия протекания процессов (к примеру обучения), или воспроизведение определенных сторон предметов и явлений в специально созданных условиях с целью изучения их сопутствующих обстоятельств. Эксперимент определяется обобщенно как опытная проверка гипотезы.

Существует и такое определение: эксперимент – это испытание, проверка изучаемых явлений в контролируемых и управляемых условиях.

По масштабу эксперименты бывают глобальные, т.е. охватывающие значительное число испытуемых, локальные, проводимые с минимальным охватом их участников.

Обычно организаторами крупных, глобальных экспериментов выступают государственные, правительственные научные учреждения, органы управления образованием, научно-исследовательские институты.

Научно поставленный эксперимент может быть осуществлен лишь при наличии теории или теоретической основы, которая определяет задачи эксперимента, дает обобщение и объяснение его результатов.

Организация эксперимента имеет обычно **ряд стадий**:

- 1) выдвижение гипотезы;
- 2) постановка конкретной задачи и выбор объекта исследования;
- 3) подготовка материальной базы для выполнения эксперимента;

- 4) разработка и подготовка необходимого материала (если, к примеру, по педагогике, то системы упражнений, заданий, вопросов, задач, подбор текстов, их интерпретация и т.д.);
- 5) выбор оптимального пути эксперимента;
- 6) наблюдение явлений при эксперименте, их фиксация и описание;
- 7) анализ и обобщение полученных результатов.

Для педагогического эксперимента можно использовать следующую инвариантную схему:

- 1) автор разрабатывает некую новую педагогическую конструкцию (метод, средство, систему, комплекс, модель, условия и т.д.);
- 2) затем составляет программу опытной ее проверки на эффективность;
- 3) предварительно конструирует критерии оценки ее эффективности по достаточно диагностичным показателям;
- 4) отрабатывает регламент процедур проверки;
- 5) подготавливает экспериментальную базу и условия реализации опытной работы, определяет контрольные и экспериментальные группы;
- 6) осуществляет намеченное и мониторинг (отслеживание динамики развития формируемого качества);
- 7) проверяет итоги по реальным показателям с помощью надежных критериев.

В научном исследовании эксперимент и теория тесно связаны. Всемерное развертывание экспериментальных исследований представляет собой один из наиболее важных путей развития современной науки.

Различают виды экспериментов:

- По месту проведения:
  - 1) естественный;
  - 2) лабораторный.

**Естественный эксперимент** – это такой эксперимент, который проводится в естественных, реальных условиях. Объектами естественного эксперимента в педагогических исследованиях, к примеру, чаще всего становятся планы и программы, учебники и учебные пособия, содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания.

**Лабораторный эксперимент** – это такой эксперимент, который проводится в специально созданных исследовательских условиях. Он предполагает создание искусственных условий, где проверяется выдвинутая автором рабочая гипотеза;

- По времени (продолжительности) проведения – **долговременный** и **кратковременный**;
- По цели, по направленности эксперимента – констатирующий и формирующий.

**Констатирующий эксперимент** называют иногда методом срезов. Он ориентирован на выявление, установление фактического состояния исследуемого объекта, на констатацию его исходных параметров, качеств.

**Формирующий эксперимент** называют еще созидающим, преобразующим. Это такой эксперимент, который нацелен, направлен на преобразование, совершенствование качества объекта, явления. Назначение этого вида эксперимента в том, чтобы испытать, апробировать и доказательно проверить достоверность выдвинутых гипотез, преимущество и эффективность предлагаемых и испытываемых методов, приемов, форм, условий и т.д.

#### 4.4. МЕТОДЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Вспомним, что к методам теоретического исследования ученые относят метод восхождения от абстрактного к конкретному, формализацию, идеализацию, аксиоматический метод.

Для теоретического исследования используются, конечно же, и другие методы, являющиеся общими и для эмпирического, и для теоретического исследования. О них мы говорили выше, и на них мы остановимся в специальном параграфе подробно.

Здесь же мы рассмотрим методы теоретического уровня исследования.

##### **Метод восхождения от абстрактного к конкретному.**

Прежде чем перейти к характеристике существа этого метода, осмыслим основные его понятия: «абстрактное», «абстрагирование», «абстракция», «конкретное».

Термин «**абстрактное**» употребляется для характеристики человеческого знания. Содержанием абстрактного являются отдельные стороны, отдельные свойства и связи вещей. Поэтому некоторые ученые отмечают, что под абстрактным понимается одностороннее, неполное знание, которое не раскрывает сущности предмета в целом. В связи с этим вспомним, что **абстрагирование** – это выделение, вычленение и извлечение одной какой-либо существенной стороны, свойства, признака явления или предмета и отвлечение от всех остальных сторон, свойств.

Результат абстрагирования называется **абстракцией**. Абстракция считается высшей ступенью в процессе развития человеческого знания.

Абстракция может выступать в форме чувственно-наглядного образа (например, модель атома), идеализированного объекта (например, «абсолютно черное тело»), суждения («этот предмет белый»), абстрактного понятия, категории (наиболее широкого понятия той или иной науки или философии, например, «материя», «качество», «количество», «мера» и т.д.), в форме закона (закон исключенного третьего, закон тождества) и т.п.

В зависимости от этого условно выделяются четыре ступени абстракции, получаемой ученым или усваиваемой обучаемым информацией: феноменологическая (описательная ступень), аналитико-синтетическая, прогностическая и аксиоматическая.

Ступени абстракции – эта мера научности информации. Они зависят от продвинутой той или иной отрасли знаний в описании предметов, явлений, способов деятельности, а также в объяснении их свойств, признаков, механизмов их взаимодействия.

Термин «конкретное» обычно используется в двух основных смыслах: во-первых, под конкретным понимается сама действительность, различные объекты, взятые во всем многообразии их свойств, связей и отношений; во-вторых, термин «конкретное» употребляется для обозначения многогранного, всестороннего, детализированного систематического знания об объекте.

Итак, восхождение от абстрактного к конкретному представляет собой всеобщую форму движения научного познания, закон отображения действительности в мышлении. Согласно этому методу, процесс познания как бы разбивается на два относительно самостоятельных этапа. В связи с первым этапом вспомним о гносеологии (теории познания), о которой мы подробно уже говорили, рассматривая вопрос о методологических основах научного исследования и образования.

Гносеологическое положение о путях познания истины гласит, что диалектический путь познания идет от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике. Это означает, что **на первом этапе** восхождения от абстрактного к конкретному происходит переход от чувственно-конкретного, то есть от живого созерцания, от созерцания конкретного в действительности к его абстрактным определениям (понятиям, суждениям, умозаключениям). Другими словами, единый объект, целое расчленяется, описывается при помощи понятий, суждений. Он как бы «испаряется», превращаясь в совокупность зафиксированных мышлением абстракций, односторонних определений.

Суть **второго этапа** (он же собственно и есть восхождение от абстрактного к конкретному) состоит в движении мысли от абстрактных определений объекта, понятий, то есть от абстрактного в познании к конкретному в познании, от целого к частям.

Другими словами, гносеологическая формула «от живого созерцания к абстрактному мышлению» идет как бы в обратном направлении – от абстрактного мышления к живому созерцанию, к чувственно-конкретному. На этом этапе как бы восстанавливается исходная целостность объекта, он воспроизводится во всей многогранности – но уже в мышлении.

Восхождение от абстрактного к конкретному невозможно без предварительного, как говорит Кузин, «анатомирования» объекта мыслью, без восхождения от конкретного в действительности к абстрактным его опре-

делениям. Можно сказать, что рассматриваемый метод представляет собой процесс познания, согласно которому мышление восходит сначала от конкретного в действительности к абстрактному в мышлении и от абстрактного в мышлении – к конкретному в мышлении.

**Метод формализации.** Формализация – это представление самых разнообразных объектов путем отображения и изображения их содержания и структуры в знаковой форме, при помощи самых разнообразных «искусственных» языков, к числу которых относится язык математики, математической логики, химии и других наук. Использование специальной символики в этих науках является одним из необходимых методов отражения действительности человеком.

Понятие «формализация» находится в тесной связи с понятием «абстрагирование». Мы уже знаем, что абстрагирование представляет собой процесс мысленного отвлечения от свойств исследуемых предметов их существенных признаков.

Явления бесконечно многообразны, их систематизация становится возможной благодаря тому, что мышление выделяет какой-то один признак и абстрагируется от остальных. Получаемое таким образом абстрактное знание становится эмпирическим понятием. Абстрагирование характерно и для эмпирического мышления, с его помощью выводятся эмпирические понятия. Теоретическое мышление также абстрагируется от качественных характеристик объекта исследования. Но специфика теоретического абстрагирования в том, что этот процесс доводится до логического завершения – до полного формализма, до получения предельной абстракции, в которой ученый отвлекается не только от того или иного качества предмета, но и от его качественности как таковой.

Формализация как метод исследования имеет, по мнению ученых, ряд достоинств:

- 1) обеспечивает полноту обзора определенной области проблем, обобщенность подхода к их решению;
- 2) базируется на использовании специальной символики, которая обеспечивает краткость и четкость фиксации знания;
- 3) связана с приписыванием отдельным символам или их системам определенных значений, что позволяет избежать многозначности терминов, свойственной обычным языкам;
- 4) позволяет формировать знаковые модели объектов, а изучение реальных вещей и процессов заменять изучением этих моделей.

Этим достигается упрощение объекта непосредственного исследования, что облегчает решение познавательных задач.

Формализация является неотъемлемой частью формальной логики.

Примером осуществления формализации в евклидовой геометрии может служить тот факт, что здесь имеется небольшое число вводимых независимо понятий и символов, таких как **число, прямая, точка** и фунда-

ментальные правила комбинирования этих понятий. Вместе они образуют основу для построения или определения всех упорядоченных утверждений и других понятий.

По предположению А.Я. Данилюка, первым среди отечественных педагогов, последовательно применившим процедуру формализации, был А.М. Сохор, который избирает объектом формализации учебный материал, т.е. все содержание, тем или иным образом включенное в процесс обучения. Формальными единицами выступают при этом понятия, которые определяются автором в качестве элементов логической структуры учебного материала. «**Понятие**» в таком представлении – чистейшая абстракция, знак, полученный путем абстрагирования от множества других составляющих учебного материала (знаний, научных понятий, текстов и т.д.). Затем автор устанавливает предельно общие правила оперирования формальными единицами, т.е. как бы отвечая на вопрос, какие связи и отношения между этими понятиями. Эти связи и отношения он определяет категориями «умозаключения», «обоснования», «решения». И более высокую ступень организации элементов логической структуры учебного материала автор представляет в виде последовательности познавательных задач.

Таким образом, процесс обучения в его содержательной части замещается однородным множеством понятий, а затем устанавливаются формы связи и отношений между ними.

Возникает вопрос, почему эмпирическое мышление (стало быть и эмпирическое исследование) не обладает потребностью в формализации?

Эмпирическое мышление и исследование ориентированы на реальный предмет и они работают с информацией, получаемой от него непосредственно. Предмет исследования предстает как событие, как действие, участвуя в нем. Исследователь может видеть и слышать, и, когда ученый, к примеру, педагог, называет свой предмет, другие педагоги совершенно определенно представляют себе, о чем идет речь. Другими словами, эмпирическое мышление отталкивается в данном случае от реалий образования. Теоретическое же мышление лишено такой возможности. Логически оно надстраивается над эмпирическим мышлением, воссоздавая предмет теоретическими (знаково-символическими) средствами так, чтобы он имел всецело объективный характер, не зависел от субъективных представлений исследователя и был полностью доступен как предмет теоретического исследования для других ученых.

Таким образом, задача объективной теоретической реконструкции предмета, т.е. его формализации в теоретическом исследовании решается посредством введения дополнительного научного языка – искусственного языка. Однако такая предельно абстрактная высота научного обозрения имеет и обратную сторону: формализация приводит, по мнению ученых (А.Я. Данилюк), к содержательной бедности самого научного мышления.

Поэтому сама по себе процедура формализации, к примеру, в педагогических исследованиях, в образовании имеет смысл только как подготовка к следующему этапу теоретического исследования – созданию идеального объекта, в котором множество знаков и символов приводятся в некоторую логическую систему, определенным образом воссоздающую исследуемый объект в его качественном своеобразии.

По своей сущности формализация близка к идеализации.

**Идеализация** как метод теоретического исследования. Чтобы осмыслить, что такое идеализация, необходимо уяснить понятие «идеальный объект».

Термин «идеальный» или «идеализированный» объект был введен в отечественную методологию научного познания И.В. Кузнецовым, автором трудов по методологии физики (Кузнецов И.В. Избранные труды по методологии физики. - М., 1975). Он выявил особый элемент структуры теории, названный им идеализированным объектом, т.е. абстрактной моделью, наделенной небольшим числом весьма общих свойств и простой структурой.

**Идеальный объект**, по определению Данилюка А.Я., представляет собой определенный текст, составленный на основе искусственного языка науки, в котором воссоздается предмет теоретического исследования.

Приведем несколько простых и известных примеров идеальных объектов:

- химическая формула воспроизводит в знаковой системе молекулярную структуру вещества, т.е. предмет исследования – молекулярная структура воссоздается в химической формуле;
- механика, исследуя движение тел, отвлекается от качественных характеристик тел и представляет их в виде материальных точек. В результате возникает теоретическая модель – изолированная система, состоящая из ограниченного числа материальных точек, которая служит основанием дальнейших теоретических построений в физике.

В качестве классического примера по педагогике Данилюк А.Я. приводит всемирноизвестный труд Коменского «Великую дидактику»: Я.А. Коменский создает для каждой педагогической ситуации особого рода теоретические модели – «основоположения». Он получает их путем абстрагирования от разнообразных видов человеческой деятельности и действий природы.

Идеальные объекты не существуют в действительности. Ученые приводят такие примеры: абсолютно твердое тело, абсолютно черное тело, электрический заряд, линия, точка и т.п.; они лишь мысленно конструируются.

Мысленное конструирование объектов такого рода называется **идеализацией**. Идеализация включает в себя момент абстрагирования, что позволяет рассматривать идеализацию как вид абстрагирующей деятельно-

сти. Например, говоря об абсолютно черном теле, исследователь абстрагируется от того факта, что все реальные тела в той или иной мере обладают способностью отражать падающий на них свет.

Идеальные объекты имеют ряд достоинств и полученные в результате сложной мыслительной деятельности, они играют в науке большую роль:

- 1) они позволяют значительно упростить сложные системы;
- 2) с помощью идеализации исключаются свойства и отношения объектов, которые, как отмечает Кузин, затемняют сущность изучаемого процесса;
- 3) сложный процесс представляется как бы в «чистом» виде, что значительно облегчает обнаружение существенных связей, формулирование законов.

Создание идеализированного объекта, его характера, типа, является, с точки зрения И.В. Кузнецова, труднейшей теоретической проблемой, при решении которой часто остаются бесплодными усилия множества ученых.

Идеализированный объект, как подчеркивает Кузнецов И.В., по своему назначению в высокоорганизованной теоретической системе фактически играет роль фундаментальной идеи, на которую опирается все здание теории.

Таким образом, идеальный объект представляет собой идею, выраженную в системе знаков искусственного научного языка и лежащую в основании научной теории (Данилюк А.Я.). В идеальном объекте содержание теории свернуто в абстрактной простоте и для того, чтобы сделать его явным, представить как развернутую теоретическую систему, необходимо произвести с идеальным объектом определенные действия, т.е. осуществить серию мысленных экспериментов.

#### **Мысленный эксперимент как метод исследования.**

Мысленный эксперимент с идеализированными объектами является, по мнению ученых (В.С. Швырев), одним из важнейших методов теоретического исследования. Мысленный эксперимент – это система последовательных логических операций с целью раскрытия его содержания, определения соотношений между элементами и выявления закономерностей его движения (А.Я. Данилюк). Он означает развертывание, объяснение, актуализацию знаний, свернутых внутри идеального объекта, процессов взаимодействия его элементов, мысленное изменение некоего элемента, входящего в целостную систему идеального объекта, мысленное отслеживание процессов изменения и, наконец, приведение полученных знаний к некой разумной системности, согласующейся с данными практики.

Другими словами, мысленный эксперимент (как и реальный) призван давать ответ на вопрос: «что будет с объектом, если мы совершим с ним такие-то преобразования, поставим его в такие-то и такие-то условия?»



Заслуживает внимания модель мысленного эксперимента, предлагаемая В.С. Библером:

- 1) предмет исследования мысленно перемещается в такие условия, в которых его сущность раскрывается с особой определенностью;
- 2) этот предмет становится объектом последующих мысленных трансформаций;
- 3) в этом же эксперименте мысленно формируется та среда, та система связей, в которую помещается этот предмет; если построение мысленного предмета еще и можно представить как простое «абстрагирование» свойств реального предмета, то этот третий момент по сути дела является продуктивным добавлением к мысленному предмету – лишь в этой особой среде и находит свое раскрытие его содержание.

Система последовательных действий с идеальным объектом для получения системных научных знаний называется генетически-конструктивным методом.

**Аксиоматический метод** является одним из наиболее распространенных способов научного познания. Особенно широко он применяется в математических науках. В нематематических науках он играет прикладную или, как пишет Кузин Ф.А., подсобную роль.

Под аксиоматическим методом построения научной теории понимается такая ее организация, когда ряд утверждений принимается без доказательств, а все остальное знание выводится из них по определенным логическим правилам. Принимаемые без доказательства положения называются **аксиомами**, а остальное, т.е. выводное знание фиксируется в виде лем (вспомогательная теорема, необходимая для доказательства другой теоремы), теорем, законов и т.п.

Для понимания сущности аксиоматического метода следует обратить внимание на то обстоятельство, что в достаточно развитой научной теории всегда есть группа понятий, которая используется для определения других понятий этой теории. Это так называемые фундаментальные или первичные понятия данной теории, значение которых считается известным и в данной теории не требующим определения. Например, в механике Ньютона таким понятием будет «сила», в геометрии Эвклида – понятия «точка», «прямая», «плоскость».

При аксиоматическом методе естественно складывающаяся зависимость одних понятий и утверждений от других понятий и утверждений получает свое развитие и становится принципом построения теории. Аксиомы и первичные понятия образуют базис теории.

Аксиоматизация научных теорий имеет большую познавательную ценность. Она позволяет эффективно и на строго логической основе решать проблему истинности положений теории как проблему их доказуемо-

сти. При соблюдении всех правил доказательств из истинных аксиом, т.е. проверенных практикой, ученый получает в качестве следствий новые истинные положения теории.

Система аксиом, определения и правила вывода аксиоматизированной системы должны удовлетворять ряду методологических условий (или требований):

- строгость, однозначность и достаточность формулировки;
- аксиоматическая система должна быть непротиворечивой, полной, независимой. Что это значит?

Система аксиом какой-нибудь теории является **непротиворечивой**, если из нее нельзя вывести двух утверждений, одно из которых было бы отрицанием другого.

**Полнота** системы аксиом означает, что при данных правилах принятых аксиом достаточно, чтобы на их основе доказать или опровергнуть любое выражение, которое можно сформулировать на языке теории, к которой принадлежит эта система аксиом.

**Независимость** аксиом заключается в том, что аксиомы должны подбираться так, чтобы ни одна из них не была следствием из какого-либо числа других аксиом. В противном случае, такая аксиома является теоремой и подлежит устранению из аксиоматического списка.

К примеру, одна из арифметических аксиом гласит, что от перестановки слагаемых сумма не меняется; или методологические постулаты педагогики: образование не только бесполезно, но и вредно, если оно не служит нравственности; человек часть природы, и его воспитание должно быть природосообразным.

По мнению А.Я. Данилюка, дедуктивно-аксиоматический метод неоправданно относят к числу научно-теоретических исследований, ибо он не требует введения дополнительного научного языка. Процедура теоретической реконструкции предмета исследования им не предусмотрена. Этот метод является, по его мнению, скорее, общенаучным методом, применение которого возможно как в эмпирических, так и в теоретических исследованиях.

#### 4.5. МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО И ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

К общенаучным методам, используемым и для эмпирического, и для теоретического исследования, методологи относят **абстрагирование, анализ, синтез, аналогию, индукцию, дедукцию, абдукцию, моделирование, исторический и логический метод, метод графов.**

Некоторые авторы моделирование относят к методам только теоретического исследования, а некоторые считают его общенаучным методом, то есть эмпирическим и теоретическим методом.

**Абстрагирование.** Понятие «абстрагирование» рассмотрено выше кратко. Здесь чуть шире покажем его сущность.

Абстрагирование носит в умственной деятельности универсальный характер, ибо каждый акт мысли, мыслительного творчества связан с этим процессом или с использованием его результата.

Сущность этого метода состоит, как указывалось выше, в мысленном отвлечении от несущественных свойств, признаков, связей, отношений предметов и явлений и в одновременном выделении, фиксации одного или нескольких существенных (интересующих исследователя) сторон, свойств предмета.

Различают процесс абстрагирования и результат абстрагирования, называемый абстракцией. Обычно под результатом абстрагирования, т.е. абстракцией понимается знание о некоторых сторонах объектов, а процесс абстрагирования – это совокупность мыслительных операций, ведущих к получению такого результата, т.е. абстракции.

Примерами абстракции могут служить множество понятий, которыми оперирует человек не только в науке, но и в обыденной жизни: дерево, дом, дорога, жидкость и т.п.

Основная функция абстракций состоит в том, что они:

- 1) позволяют заменить в познании сравнительно сложное простым, но простым, выражающим в этом сложном основное;
- 2) помогают разобраться во всем бесконечном многообразии действительности путем их дифференциации, путем выделения в них самых различных сторон и свойств, путем установления связей и отношений между этими сторонами и свойствами, фиксации их в процессе познания.

Процесс абстрагирования имеет двухступенчатый характер. На первой ступени производится отделение существенного от несущественного, вычленение наиболее важного в изучаемых исследователем явлениях. Именно на этой ступени осуществляется оценка различных сторон явления, различных факторов, идет подготовка акта отвлечения, акта абстракции.

Вторая ступень процесса абстрагирования состоит в реализации возможности абстрагирования, установленной ранее, на первой ступени. Это и есть в собственном смысле акт абстракции или отвлечения. Суть его состоит в том, что осуществляется замещение некоторого объекта « $X_1$ » другим, менее богатым свойствами объектом « $X_2$ », выступающим в качестве «модели» первого.

Операция абстрагирования может применяться как к реальным, так и абстрактным объектам, т.е. к таким объектам, которые сами по себе уже являются результатами предшествующего абстрагирования.

Абстрагирование может выступать в форме чувственно-наглядного образа, идеализированного объекта, суждения, абстрактного понятия, закона.

Уточним еще раз, что условно выделяются четыре **ступени абстракции**, получаемой ученым (а также усваиваемой обучаемым) информации:

- феноменологическая (описательная);
- аналитико-синтетическая;
- прогностическая;
- аксиоматическая.

Ступени абстракции – эта мера научности информации.

Процесс абстрагирования тесно связан с другими методами исследования и прежде всего с анализом и синтезом.

**Анализ и синтез.** Анализ считается краеугольным камнем познавательного процесса. Именно в нем наиболее отчетливо проявляется активность мышления по отношению к предмету.

Анализ предполагает расчленение целого на составные элементы, т.е. выделение признаков предмета для изучения их в отдельности как части единого целого. Строго проведенный анализ является серьезной гарантией логичности изложения материала исследования (диссертации, монографии).

Анализ возможен лишь тогда, когда исследователь подготовлен к тому, чтобы охватить предмет в целостности. Полный охват фактов дает возможность оценить объективно и верно не только тенденцию явления, но и различные факторы, которые определяют его развитие, способствуя или препятствуя этому развитию.

По мнению ученых, поскольку при анализе факт разделяется на множество элементов, то знание в них по мере развития все более содержательно обедняется, становится абстрактным, т.е. знание элемента превращается в элементарное знание.

Анализ создает условия для сравнения.

Некоторые авторы подчеркивают связь анализа с гипотетическими методами исследования действительности, догадкой, фантазией.

Гипотетический анализ осуществляется с помощью дедукции. Дедуктивная посылка позволяет разработать определенную версию причинного ряда, объясняющего следствия. Это важно для диссертационного исследования. Версия гипотетического характера оправдана, если предположение содержит реалистическую идею, исходит из вариантов, один из которых содержит истину. Разработка версий необходима тогда, когда сами по себе факты не дают представления о причинах явления. Впрочем, приступая к разработке темы, диссертант должен в каждом случае дедуктивно определить путь анализа конкретного явления, которое часто теми или иными сторонами не укладывается в некие нормативы, определяемые тео-

ретически. Поэтому возникает необходимость вначале гипотетически строить анализ.

Для начинающих исследователей можно предложить следующий алгоритм анализа:

- 1) расчлени изучаемый объект или явление на части и установи связи между частями;
- 2) выяви признаки, свойства объекта;
- 3) выяви сходство и различие этих признаков;
- 4) расположи объекты по одному или нескольким признакам в последовательности убывания или возрастания этих признаков;
- 5) соотнеси общее с частным, единичным, особенным.

Этот алгоритм напоминает уже знакомый нам алгоритм для сравнения, ибо анализ и сравнение тесно связаны.

Поясним здесь разницу между «признаком» и «свойством» (практика показывает, что не все студенты и аспиранты в состоянии объяснить их различие, а некоторые понимают их как синонимы).

**Признаками** называются черты сходства или различия предметов: показатель, примета, знак, по которому можно узнать, определить что-нибудь.

**Свойство** – качество, признак, составляющий отличительную особенность кого-нибудь или чего-нибудь.

**Синтез.** Вся история познания свидетельствует о том, что анализ и синтез выступают как плодотворные методы познания лишь тогда, когда они используются в тесном единстве. Они друг друга обуславливают и диалектически взаимосвязаны. Для того чтобы стал возможным анализ той или иной вещи, она должна быть зафиксирована в нашем сознании как некоторое целое, т.е. предварительным условием анализа является целостное, систематическое ее восприятие. И, наоборот, синтез возможен тогда, когда осуществлен анализ, когда выделены те или иные стороны и элементы некоторого целого.

Итак, синтез представляет собой соединение полученных при анализе частей в единое целое. В качестве основы диалектики анализа и синтеза выступает объективная динамика части и целого, единичного и общего, связи и отграничения.

Методы анализа и синтеза в научном творчестве могут принимать различные формы в зависимости от степени познания объекта, от глубины проникновения в его сущность, отсюда различают:

- 1) прямой или эмпирический анализ и синтез;
- 2) возвратный или элементарно-теоретический анализ и синтез;
- 3) структурно-генетический анализ и синтез.

**Прямой или эмпирический анализ и синтез** применяются на стадии поверхностного ознакомления с объектом. При этом осуществляются выделение отдельных частей объекта, обнаружение его свойств, простей-

шие измерения, фиксация данных, лежащих на поверхности общего. Этот вид анализа и синтез недостаточен для проникновения в сущность явления. Необходим следующий вид анализа.

**Возвратный** или **элементарно-теоретический** анализ и синтез используются для достижения моментов сущности явления. Анализ и синтез здесь базируются на некоторых теоретических соображениях, в качестве которых могут выступать предположения о причинно-следственной связи различных явлений, о действии какой-либо закономерности.

**Структурно-генетический анализ и синтез** позволяют наиболее глубоко проникнуть в сущность объекта. Здесь идут дальше предположения о некоторой причинно-следственной связи. Этот вид анализа и синтеза требует вычленения в сложном явлении таких элементов, таких звеньев, которые представляют самое главное, самое центральное в них, их «клеточки», «ядро», оказывающее решающее влияние на все остальные стороны сущности объекта.

**Аналогия** (греч. analogia – соответствие). Термин аналогия в древнегреческом языке означал пропорцию. Позже понятие «аналогия» стали употреблять в более широком смысле как сходство, соответствие, подобие предметов и явлений.

Аналогичными могут быть не только предметы, исторические события, но и понятия и мысли. Например, по вопросу взаимоотношения бытия и сознания Гегель излагал мысли, аналогичные взглядам Платона.

Познавательное значение аналогии определяется тем, что она выступает одним из активных исследовательских приемов преимущественно на начальном этапе процесса познания.

Первобытный человек, обладая небольшим запасом знаний и при недостаточно развитом мышлении, судил о новых предметах по аналогии с ранее встречавшимися.

Первоначальным шагом в выводах по аналогии является сравнение. Оно позволяет обнаружить характер общности и различия в сопоставляемых предметах.

Науке известно немало открытий и технических изобретений, исследование которых начиналось с аналогий. Например, сходство между явлениями в электрической машине и молнией привели Франклина к изобретению громоотвода. Тысячи веществ созданы химиками по аналогии их с природными соединениями.

Аналогия занимала значительное место в творчестве Ч. Дарвина, в исследовательской работе Маркса, Энгельса, Ленина и т.д., она используется во всех научных дисциплинах.

Аналогия является средством конкретизации мысли. Смысл аналогии заключается в том, чтобы находить неизвестные признаки, опираясь на ранее приобретенные знания о другом, сходном с ним предмете или явлении.

нии, переносить информацию от одного предмета на другой на основе некоего отношения между ними.

В зависимости от характера переносимой информации различаются типы аналогий:

- 1) каузальная аналогия, в которой аналогичными оказываются явления, порождаемые одинаковыми причинами;
- 2) функционально-структурная аналогия, в которой структура систем отождествляется на основе тождества их функций;
- 3) структурно-функциональная аналогия, в которой, наоборот, функции отождествляются на основе тождества структуры.

Объективным основанием аналогии является отношение предметов, закономерная связь между отдельными сторонами, свойствами в сравниваемых предметах. Одни и те же признаки могут принадлежать различным предметам. Например, свойством отражать предмет обладает любая отполированная поверхность – вода, зеркало, кусок металла и др. Но это все разные предметы и установление сходства между предметами дает основание заключать (говорить) не о тождестве самих предметов, а о сходстве тех признаков, которые у одного из сравниваемых предметов наличны, а у второго предполагаются.

Выводы, сделанные по аналогии, носят вероятностный характер. Вероятное знание имеет многочисленные градации, начиная от маловероятных, ненадежных знаний и кончая степенью, граничащей с достоверными знаниями.

Условиями повышения вероятности выводов по аналогии являются в основном обстоятельность и широта изучения аналогичных предметов или явлений. Большое значение имеет разнообразие общих свойств у сравниваемых предметов.

При анализе логических оснований необходимо идти от явления к сущности, так как это движение является общей закономерностью всякого познания.

Итак, повышение вероятности выводов по аналогии зависит от следующих условий:

- 1) от количества рассмотренных сходных признаков у сравниваемых явлений;
- 2) от степени существенности этих признаков.

Следует учитывать одно весьма существенное обстоятельство. Чем больше сходства между сравниваемыми предметами, тем меньше эвристическая ценность аналогии. В теории моделирования, например, принято считать, что слишком отдаленная модель может ввести в заблуждение, а слишком «точная» теряет свой смысл, становится бесплодной.

Методу аналогии близок другой метод – **экстраполяция**. Экстраполяция – это распространение выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления, на другую его часть.

**Индукция и дедукция.** В диссертационных исследованиях индукция и дедукция редко обозначаются как методы исследования, видимо, полагая их само собой разумеющимися видами умозаключения.

Человек пользуется в основном двумя видами умозаключений – индуктивным и дедуктивным. Индукция, по традиционному определению, это умозаключение от частного к общему, когда на основании знания о части предметов класса делается вывод о классе в целом.

Индукция – это способ рассуждения от более частных суждений к более общему суждению, установление общих правил и законов на основании изучения отдельных фактов и явлений. Она начинается с накопления знаний о возможно большем числе в чем-то однородных предметов и явлений. Обобщая сходные факты, человек делает утверждение о принадлежности данного признака всем предметам, входящим в данный класс. Например, обобщая, что медь, железо, олово, серебро и другие металлы проводят электричество, появляется заключение о том, что все металлы электропроводны.

**Дедуктивным** называется такое умозаключение, в котором вывод о некотором элементе множества делается на основании знания общих свойств множества.

**Дедукция** – это способ рассуждения от общего суждения к частному суждению, познания отдельных фактов и явлений на основании знания общих законов и правил.

**Пример дедуктивного умозаключения:** «Все металлы электропроводны. Железо-металл. Следовательно, железо электропроводно».

Приступая к разработке темы, диссертант должен дедуктивно определить путь анализа конкретного явления.

Разница между индукцией и дедукцией в противоположной направленности хода мысли. Обобщая накапливаемый эмпирический материал индукция подготавливает почву для выдвижения предположений о причине исследуемых явлений, а дедукция, теоретически обосновывая полученные индуктивным путем выводы, снимает их гипотетический характер и превращает в достоверное знание.

Различают **полную** и **неполную** индукцию. Полная индукция состоит в рассмотрении **каждого случая, каждого предмета**, входящего в класс явлений, и поскольку отдельных случаев множество, обобщение делается на основе изучения типичных случаев. Неполная индукция имеет место, когда вывод о классе предметов делается исходя из рассмотрения лишь некоторых предметов данного класса. В этом случае анализируются их существенные признаки, связи и т.п. Неполная индукция имеет широкое применение, но она не дает достоверного вывода.

Дедукция считается кратчайшим путем к познанию, в этом ее характерное преимущество. Она проста по структуре, то есть состоит из трех суждений:



- 1) общего положения, именуемого большой посылкой;
- 2) связанного с ним суждения, ведущего к его применению и известного под названием малой посылки;
- 3) заключения.

Весь этот трехзвенный процесс называется **силлогизмом**. Например: «Ни один нечестный человек не будет избран в совет директоров. Петров – нечестен. Следовательно, он не будет избран в совет директоров».

Мы рассмотрели индукцию и дедукцию в трактовке традиционной логики, то есть понимающую индукцию как умозаключение от частного к общему, что не всегда верно, с точки зрения Г.И. Рузавина.

В современной логике индукцию рассматривают как правдоподобное заключение, полученное путем установления степени его подтверждения релевантными (важными, значительными) посылками. Основной формой индукции считается неполная или проблематическая индукция, заключение которой только правдоподобно. Полную и математическую индукцию относят теперь к дедуктивным формам умозаключений, поскольку их заключения достоверны, хотя процесс рассуждения в них сходен с неполной индукцией.

**Абдукция** – способ рассуждения от имеющихся данных к гипотезе, которая объясняет или оценивает их лучше, чем альтернативные гипотезы.

Есть другой вариант определения: абдукция – это рассуждение, которое осуществляется на основании информации, описывающей определенные факты или данные и приводит к гипотезе.

Впервые абдукция стала разрабатываться и применяться Ч.С. Пирсом для построения объяснительных гипотез в науке.

На первый взгляд может показаться, что абдукция ничем не отличается от индукции, в которой заключение делается на основе обобщенных фактов и поэтому также имеет характер гипотезы. Но это чисто формальное сходство. Обычная индукция просто перечисляет факты, обладающие некоторым общим признаком, но не объясняет их. Всякий раз, когда нам приходится объяснять какие-либо факты, мы, как отмечает Г.И. Рузавин, осознавая или не осознавая этого, прибегаем к абдукции. Абдуктивные рассуждения широко используются и в обыденном мышлении, во всех случаях, когда приходится обращаться к гипотезам. Когда врач ставит диагноз по симптомам заболевания, он, по существу, делает абдуктивное умозаключение, т.е. рассматривая симптомы как взаимосвязанную систему фактов, он пытается найти им объяснение с помощью диагноза предполагаемой болезни. Можно сказать и так, что симптомы выступают как непосредственно наблюдаемые факты, следствия, а болезнь – как их причина.

Абдуктивный характер имеют и заключения детектива, который на основе тщательного анализа порой малозаметных фактов, следов современного уголовного действия, выдвигает различные версии о характере и участниках преступления. Затем из этих альтернативных версий он выби-

рает одну – единственную, которая наилучшим образом объясняет все имеющиеся факты.

Метод расследования, которым пользовался герой романов Конан Дойля Шерлок Холмс и который он называл дедуктивным, на самом деле является, по мнению методологов, абдукцией, а дедукция играет здесь лишь вспомогательную роль. Главным в методе Шерлока Холмса был скрупулезный анализ и объяснение фактов, подтверждавших гипотезу, а это есть абдуктивное умозаключение, или умозаключение от действий к причине.

Интересно отметить, что один из современных исследователей насчитал в произведениях А. Конан Дойля 217 случаев применения абдукции.

Использование абдукции в науке имеет, по мнению ученых, более сложный характер, потому что в ней:

1) в качестве посылок для заключения могут выступать как эмпирические факты, так и основанные на них обобщения и эмпирические гипотезы;

2) уровень объяснения фактов возрастает по мере перехода от эмпирических гипотез к теоретическим. Например, гипотеза Кеплера о движении планет была основана на тщательных наблюдениях и изменениях движений планеты Марс, выполненных Тихо Браге. Поэтому она смогла объяснить эллиптическую орбиту и другие закономерности движения планет Солнечной системы.

Альтернативной считалась наиболее распространенная гипотеза о движении планет по круговой орбите, хотя допускались и другие формы (овал, овоид).

В физике и астрономии немало таких примеров – гипотез (гипотеза Галилея о постоянстве ускорения свободного падения тел была подтверждена многочисленными экспериментами и стала впоследствии эмпирическим законом и др.).

Американский философ Г. Харман называет абдукцию и сходные с ней рассуждения умозаключениями к лучшему объяснению. В таких рассуждениях, подчеркивает он, мы умозаключаем от факта к некоторой гипотезе, которая объясняет ее свидетельства, а отсюда – к истинности самой гипотезы.

В современных публикациях, посвященных применению абдукции в научных исследованиях, основное внимание обращается именно на объяснительный характер ее заключения.

По мнению Ч. Пирса (1839 – 1914) - выдающегося американского логика и философа, абдукция – единственная логическая операция, которая «вводит новые идеи», и она должна охватить все операции, посредством которых возникают теории и понятия. Индуктивный подход и гипотетико-дедуктивный метод ученых не удовлетворял, особенно Пирса. Поэтому

единственно рациональными для него стали абдуктивные умозаключения, которые хотя и не гарантировали достижения достоверных истин в науке, но тем не менее были ближе к реальному процессу исследования.

Абдукция считается, таким образом, и некоторыми нашими учеными (Г.И. Рузавин), и зарубежными авторами универсальной логической схемы поиска объяснительных гипотез и главное отличие абдукции от таких традиционных форм умозаключений, как индукция и дедукция, они видят в ее ориентации на объяснение исследуемых фактов. Именно обнаружение новых фактов заставляет в обыденной жизни строить предположения, а в науке – более обоснованные гипотезы, которые объясняют эти факты.

В отличие от традиционного взгляда, рассматривающего индукцию как умозаключение от частного к общему, Пирс определяет ее как логическую операцию подтверждения гипотез, что сближает его точку зрения с современной индуктивной (вероятностной) логикой.

В абдуктивном умозаключении дедукция и индукция выступают совместно, т.е. дедукция служит для вывода следствий из гипотезы, предложенной для объяснения новых фактов, а индукция – подтверждает или опровергает эту гипотезу и тем самым корректирует ее. Отсюда становится очевидным, что абдукция представляет собой процесс, в ходе которого происходит модификация и коррекция гипотез.

Абдуктивное умозаключение происходит по следующей схеме:

D есть совокупность данных (фактов, наблюдений, свидетельств)

H будет объяснять D (если H окажется истинной)

Никакая другая гипотеза не может лучше объяснить D

Следовательно, гипотеза H вероятна, истинна, или правдоподобна.

Сравним это со схемой индуктивного обобщения и индуктивного предположения:

Все наблюдаемые S обладают свойствами P  
Все S обладают свойствами P } индуктивное обобщение

индуктивное  
предположение

Все наблюдаемые случаи A обладают свойством B  
Вероятно, что следующий случай также будет обладать  
свойством B

**Моделирование** – особый и весьма универсальный метод научного познания, предполагающий изучение объекта (оригинала) путем создания и исследования его копии (модели), замещающей оригинал с определен-

ных сторон, интересующих познание. Моделирование – это метод создания и исследования модели.

**Модель** (фр. *modèle* < ит. *modello*): 1) образец; 2) воспроизведение предмета в уменьшенном или увеличенном виде (см. макет); 3) предмет изобретения в искусстве, натурщик, натурщица, позирующие перед художником; 4) в литейном деле – образец того предмета, который нужно отлить; 5) геометрический чертеж, дающий наглядное представление о каком-либо физическом объекте или процессе.

В процессе познания модель выступает, прежде всего, в качестве источника информации об оригинале и служит средством ее фиксации. Однако не следует видеть сущность модели в ее сходстве с оригиналом. Модели – это такие аналоги, сходство которых с оригиналом существенно, а различие несущественно в плане конкретной познавательной задачи.

Научная модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об объекте.

Модельное исследование имеет следующую структуру:

1. Постановка задачи.
2. Создание или выбор модели.
3. Исследование модели.
4. Перенос знания с модели на оригинал.

С помощью моделей могут исследоваться любые объекты. Но принципиальная неполнота, фрагментарность моделей не позволяет получить исчерпывающего знания об оригинале. Только в сочетании с другими методами познания и в сочетании с непосредственным исследованием оригинала метод моделирования может быть плодотворным.

Главное преимущество моделирования – целостность представления информации. Ученые (Подласый И.П.) отмечают, что педагогика сотни лет развивалась главным образом за счет анализа – расчленения целого на части, синтезом как таковым пренебрегала.

Подавляющее большинство созданных ныне педагогических моделей относится к дидактическим явлениям. Воспитательные же процессы исследуются на моделях, как полагает Подласый, явно недостаточно. Причиной тому невероятная сложность воспитания, сотни факторов, влияющих на его результаты, да и математизированную теорию приложить к реальной практике воспитания будет невозможно.

По существу моделирование служит трем целям:

- **эвристической** – для классификации, обозначения, нахождения новых законов, построения новых теорий и интерпретации полученных данных;
- **вычислительной** – для решения вычислительных проблем с помощью моделей;

- **экспериментальной** – для решения проблемы эмпирической проверки (верификации) гипотезы с помощью оперирования с теми или иными моделями.

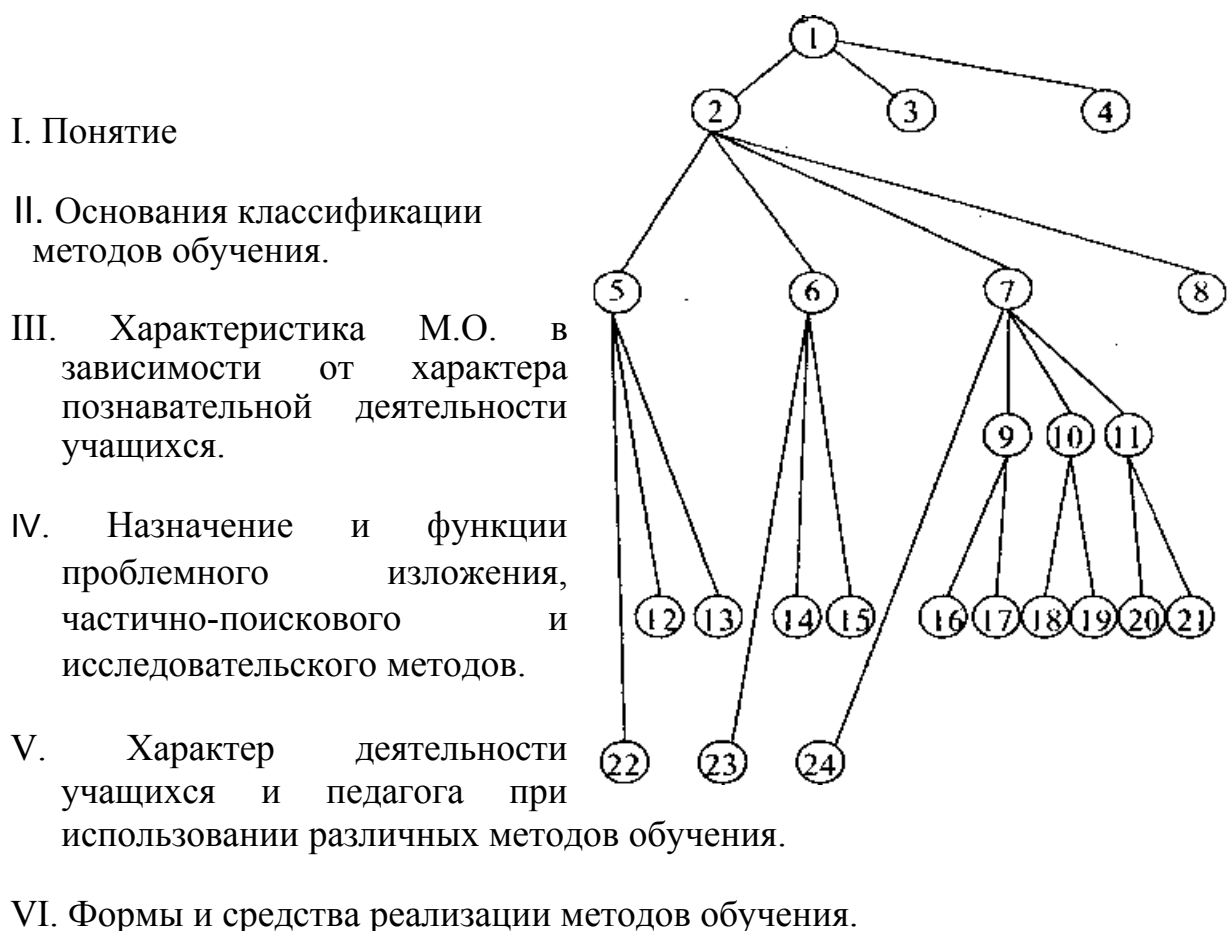
Моделирование в дидактике успешно применяется для решения следующих задач:

- оптимизации структуры учебного материала;
- улучшения планирования учебного процесса;
- управления познавательной деятельностью;
- управления учебно-воспитательным процессом;
- диагностики, прогнозирования, проектирования обучения.

В последние годы расширился спектр форм, относимых к моделированию: схемы, чертежи, краткие описания (схема – конспекты), математические формулы, матрицы, символы, графы и т.д.

В качестве примера ниже приводим один из вариантов построения графа по Е.Л. Белкину. Отметим при этом, что в некоторых источниках метод графов определяется как геометрическая конструкция, состоящая из вершин, соединенных определенным образом расположенными линиями, изображающими связи между структурными элементами проблемы, темы, раздела, внутрипредметные связи.

## Граф содержания темы «Методы обучения» (по Е. Л. Белкину)



### Перечень учебных элементов

1. Методы обучения
2. Классификация м.о. по характеру познавательной деятельности
3. Классификация м.о. по формам и средствам обучения
4. Классификация м.о. по источникам знаний, дидактическим задачам, логическим формам мышления и т. д.
5. Объяснительно-иллюстративный м.о. (информационно-рецептивный)
6. Репродуктивный метод
7. Группа методов, реализующих усвоение опыта творческой деятельности
8. Группа методов для реализации усвоения элемента содержания образования "эмоциональная воспитанность"
9. Проблемное изложение
10. Частично-поисковый метод
11. Исследовательский метод
12. Деятельность учащихся при использовании объяснительно-иллюстративного метода
13. Деятельность преподавателя при использовании объяснительно-иллюстративного метода
14. Деятельность учащихся при использовании репродуктивного метода
15. Деятельность преподавателя при использовании репродуктивного метода
16. Деятельность уч-ся при использовании метода проблемного изложения
17. Деятельность преподавателя при использовании метода проблемного изложения
18. Деятельность уч-ся при использовании частично-поискового метода
19. Деятельность преподавателя при использовании частично-поискового метода
20. Деятельность уч-ся при использовании исследовательского метода
21. Деятельность преподавателя при использовании исследовательского метода
22. Формы и средств реализации объяснительно-иллюстративного метода
23. Формы и средства реализации репродуктивного метода
24. Формы и средства реализации проблемного изложения, частично-поискового метода, исследовательского метода.

Поясним **метод графов** (остальные формы моделирования – схемы, чертежи, формулы более менее известны).

**Графом** называют расположенную на плоскости геометрическую конструкцию, которая состоит из вершин, соединенных определенным образом расположенными линиями. С помощью графов можно изображать связи между изучаемыми аспектами проблемы, между разделами и темами, описать внутрипредметные связи.

**Исторический и логический методы** научного познания используются только там, где так или иначе предметом исследования становится история объекта.

Сущность исторического метода состоит в том, что история изучаемого объекта воспроизводится во всей своей многогранности, с учетом всех мельчайших зигзагов и случайностей. Исторический метод считается незаменимым тогда, когда исследователя интересуют имевшие место события, действия отдельных личностей, их связи, характеры и т.д.

Областью применения исторического метода является, прежде всего, исследование человеческой истории. Однако этот метод используется и в целях познания различных явлений и неживой природы. Таким образом применение исторического метода позволяет получить представление об эмпирической истории объекта.

**Логический метод исследования** тесно связан с историческим, и он определяется как метод воспроизведения, реконструирования в мышлении, сознании сложного развивающегося (или развивавшегося) объекта в форме исторической теории. Можно сказать, что этот метод позволяет получить представление о «теоретической истории» объекта. Для этого могут использоваться самые разнообразные познавательные операции и методы. В отличие от исторического метода, при логическом исследовании объекта исследователь отвлекается, абстрагируется от всех исторических случайностей, отдельных фактов, зигзагов, и из истории вычленяется самое главное, определяющее, существенное. Как отмечает Кузин Ф.А., история рассматривается, некорректно говоря, не такой, какой была, а в «исправленном» виде, хотя логически воспроизведенная история – это действительная история, но обобщенная, освобожденная от несущественного, случайного. В ней сохраняется только то, что закономерно и необходимо.

#### 4.6. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Кроме рассмотренных выше методов исследования большое место в социологии, политологии, психологии и педагогике, демографии и статистике и других гуманитарных науках занимают такие специфические методы исследования как **опросные методы**. К ним относятся беседа, анкетирование, интервьюирование. Они являются средством получения данных

широкого тематического спектра и просты по организации и в тоже время универсальны в получении информации любого аспекта.

Опросные методы используются в практике работы государственных служб изучения общественного мнения, переписи населения и т.д. Без опросных методов не обходятся и избирательные системы во всем мире.

**Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами и на которые даются ответы в письменной форме.**

Существует несколько видов анкетирования:

- **контактное** анкетирование – осуществляется при раздаче, заполнении и сборе заполненных анкет исследователем при непосредственном его общении с испытуемым;

- **заочное** – организуется посредством корреспондентских связей, т.е. анкеты с инструкциями рассылаются по почте, заполняются адресатами, затем возвращаются в адрес исследовательской организации;

- **прессовое** – реализуется через анкету, размещенную в газете. После заполнения таких анкет читателями редакция обрабатывает и оперирует полученными данными в соответствии с целями научного или практического замысла опроса.

Различают **типы анкет**:

- **открытая анкета**, которая содержит вопросы без сопровождающих готовых ответов для выбора испытуемыми. Она требует самостоятельного конструирования ответа участниками;

- **закрытая анкета**, которая построена так, что на каждый вопрос даются готовые для выбора анкетирзуемыми ответы. Участники выбирают один из готовых ответов;

- **смешанная анкета**, которая содержит элементы той и другой. В ней часть ответов предлагается на выбор и в то же время оставляются свободные строки для формулирования ответов, выходящих за пределы предложенных вопросов;

- **именная анкета**, требующая указать фамилии испытуемых;

- **анонимная** – без указания фамилий испытуемых;

- **пропедевтическая**, которая предполагает предварительное испытание путем так называемого «пилотажа», т.е. пробное анкетирование на нескольких испытуемых. После этого дорабатываются формулировки вопросов, тиражируются анкеты в достаточном количестве и выбирается тип анкетирования.

Организация анкетного опроса предполагает тщательную разработку структуры анкеты. Техника обработки анкет определяется как числом лиц, вовлеченных в опрос, так и степенью сложности и громоздкости содержания анкеты.

Главная проблема составления качественных анкет заключается в качестве вопросов. Какой вопрос – такой ответ. В анкете не должно быть



вопросов, провоцирующих определенный, желаемый тип ответа. Для того чтобы получить правдивые ответы, надо задавать непрямые завуалированные вопросы, чтобы испытуемый не догадался, о чем именно хочет узнать составитель анкеты.

Не следует применять плохо разработанных анкет, лучше использовать профессионально составленные анкеты.

**Беседа** – диалог исследователя с испытуемыми по заранее разработанной программе. Исследователи всех времен в беседах получали, как отмечает Подласый И.П., такую информацию, какую никакими другими способами получить невозможно. В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются чувства и намерения, оценки и позиции, отношение людей к миру. С помощью беседы можно получить определенную информацию о нравственно-духовных, социально-политических, эстетических и других, а в целом мировоззренческих взглядах испытуемых.

Но беседа считается очень сложным и не всегда надежным методом. Поэтому она применяется как дополнительный метод для получения необходимых уточнений по поводу того, что не было достаточно ясным при наблюдении или использовании других методов.

Беседа может быть индивидуальной и групповой (коллективной).

Искусству беседы нужно долго и терпеливо учиться, особенно коллективным, фронтальным беседам, посвященным формированию, а в исследовании выявлению тех или иных личностных качеств.

Чтобы повысить надежность результатов беседы и снять оттенок субъективизма, используют специальные меры:

- наличие четкого, продуманного плана беседы с учетом особенностей личности собеседника;
- обсуждение интересующих исследователя вопросов в различных ракурсах и связях;
- варьирование вопросов, постановка их в удобной для собеседника форме;
- умение использовать ситуацию, проявляющуюся в находчивости в вопросах и ответах.

**Педагогическая беседа** как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков.

К общим правилам использования беседы относятся:

- 1) выбор компетентных респондентов;
- 2) сообщение и обоснование мотивов исследования;
- 3) формулировка вариаций вопросов, включающих вопросы «влоб», вопросы со скрытым смыслом, вопросы, проверяющие искренность ответов и другие.

Практикуются открытые и скрытые фонограммы исследовательской беседы.

Методу исследовательской беседы близок метод **интервью**. Он используется редко в педагогических исследованиях и не находит широкой поддержки среди исследователей. Интервьюирование обычно предполагает публичное обсуждение, публичное высказывание точек зрения, оценки испытуемого по изучаемому вопросу. Исследователь придерживается заранее подготовленных вопросов, ставит их в определенной последовательности.

Правила интервьюирования, как и беседы, включают создание условий, располагающих к искренности испытуемых. Считается, что лучше, если ответы респондента не будут стенографироваться на его глазах, а будут воспроизводиться позже по памяти исследователя. Не допускается превращение беседы и интервью в допрос.

Особое место в системе методов исследования занимает **тестирование**. Слово «тест» в переводе с английского означает опыт, проба, задача, испытание.

**Тестирование** – это целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики. От других методов исследования тестирование отличается точностью заданий, простотой, доступностью, возможностью автоматизации.

Тестирование возникло в 80-90 гг. XX века для изучения индивидуальных различий людей. Позже оно получило свое дальнейшее развитие и активно использовалось в психологии. Основы психометрического тестирования были заложены Б. Анри и А. Бине. Особенно развитой считается сегодня американская отрасль тестологической индустрии, создавшая международные тесты для сравнения показателей, достигнутых в образовании и развитии детей и взрослых. Все большее распространение получают компьютерные программы тестирования.

Различают тесты для выявления успеваемости, для профессиональной предрасположенности и пригодности, тесты креативности (творческих способностей), тесты личностных характеристик, тесты интеллектуального развития, которые стали неотъемлемой частью широкой учебно-воспитательной практики. Широкое применение получили тесты для диагностики уровня обученности и степени обучаемости.

Различают обучающие тесты и контрольные тесты. Оба вида предполагают составление тестовых заданий.

Известны разные тестовые задания:

- тестовые задания на определение соответствия правильному варианту, последовательности;
- задания на умение выявлять, распознавать, искать определенный объект;
- классифицировать по заданным признакам;
- задания, в которых надо заполнять пропуски;

- тестовые задания с выбором ответа (да, нет, не знаю) и с усложненным выбором ответа (предполагающим ответ кроме «да», «нет», «не знаю»).

Существуют сборники психологических и педагогических тестов разных авторов, которые могут быть использованы в практической деятельности.

В психолого-педагогической литературе предлагается длинный ряд вариативных форм методики теста, который содержит в себе проблему аксиологического плана:

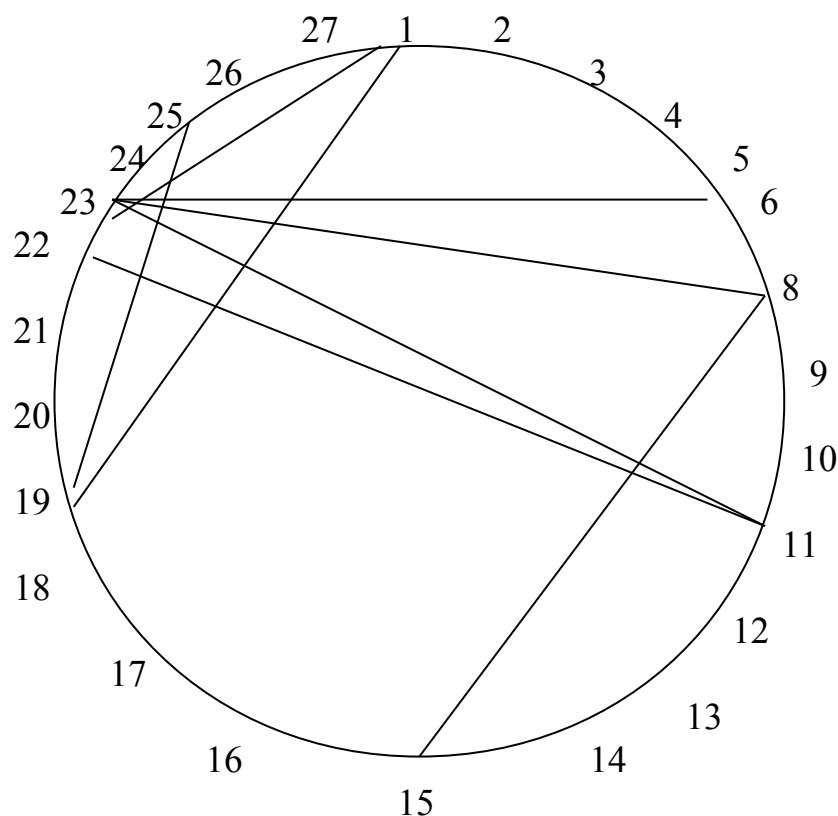
- знаменитая методика ТАТ (тематический апперцептивный тест) в разных модификациях, к примеру, модификация палочных человечков (пиктограммы), рисунок – рожиц и т.д. С их помощью можно выявить этические отношения к другому человеку;

- дактилограмма;
- методика ассоциативного теста;
- незавершенный рассказ;
- прерванный диалог;
- недописанный диалог;
- недописанный тезис;
- ранжирование;
- фантастический выбор;
- пишу письмо;

- тест выборочного решения (напр., Вы опаздываете на занятие (на работу....). Видите, что кому-то стало плохо. Что делаете?).

Среди методов психолого-педагогических исследований большое распространение имеет **социометрический метод** (или метод изучения групповой дифференциации). Он служит средством изучения и измерения скрытых межличностных отношений в коллективе, где партнеры знают друг друга. Этот метод предполагает постановку вопросов типа: «С кем бы ты хотел (не хотел) пойти в разведку, в турпоход, играть в одной команде, сидеть за одной партией; «Кому бы ты доверил (не доверил) свою тайну» и т.д. Возможен такой вариант: на каждый вопрос иногда дается возможность три раза выбрать: «Напиши сначала фамилию того, с кем бы ты более всего хотел.... , потом напиши фамилию, с кем бы ты хотел после первого, затем третью фамилию».

В результате у одних членов коллектива – наибольшее число выборов (т.е. симпатизирующих или не симпатизирующих), у других – наименьшее. Отсюда появляется возможность судить о месте, роли, статусе, позиции каждого члена коллектива в группе, выявлять внутриколлективные группировки, лидеров. Полученные данные можно представить в наглядной форме с помощью так называемых матриц и социограмм и можно сделать количественную обработку результатов.



Окружность с номерами и линиями взаимного расположения испытуемых друг к другу (каждому номеру в круге соответствует номер фамилии ученика или студента в списке).

#### Рекомендуемая литература

Акинфиева Н.В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований // Педагогика, 1998, № 4.

Амосов Н.М. Моделирование информации и программ в сложных системах // Вопросы философии, 1963, № 2.

Андреев И.Д. О методах научного анализа. – М., 1964.

Аристер Н.И. Загузов Н.И. Процедура подготовки и защиты диссертации – М., 1995.

Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. – М., 1977.

Гурова Р.Г. О методологии и методах исследования проблем воспитания. – М., 1989.

Данилюк А.А. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000.

Диагностическое обеспечение школьного эксперимента / Под ред. Н.Н. Верцинской. – Мн., 1992.

Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. – М., 1995.

Занков Л.В. О предмете и методах педагогических исследований. – М., 1962.

Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М., 1982.

Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М., 1991.

Исследовательская работа в школе. – М., 1992.

Кедров Б.М. О науках фундаментальных и прикладных // Вопросы философии, 1972, № 10.

Коган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М., 1974.

Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск, 1996.

Краевский В.В. Методологическая рефлексия // Советская педагогика, 1989, № 2.

Краевский В.В. Методология педагогики: анализ с позиции практики // Советская педагогика, 1988, № 7.

Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.

Краевский В.В., Полонский В.М. Методологические характеристики педагогического исследования и критериев оценки его результатов. – Самара, 1992.

Кузин Ф.А. Диссертация: Методика написания. – М., 2000.

Логика научного исследования. Под ред. П.В. Копнина, М.В. Поповича. – М., 1965.

Методы педагогического исследования. Учебное пособие. – М., 1972

Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980.

Мизинцев В.П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике. – М., 1977.

Мкртычян Г.А. Параметры педагогической экспериментальной деятельности // Педагогика, 2001, № 5.

Мулу Н. Структурные методы и философия науки // Вопросы философии, 1969, № 2.

Новик И.Б. О моделировании сложных систем. – М., 1965.

Новиков А.М. Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога – исследователя. – М., 1996.

Приходько П.И. Пути в науку. – М., 1973.

Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М., 1999.

Розенберг Н.М. Измерения в дидактике. – Киев, 1985.

- Рузавин Г.И. Методология научного исследования. – М., 1999.
- Рузавин Г.И. Методы научного исследования. – М., 1974.
- Скаткин М.Н. Методология и методика педагогического исследования. – М., 1986.
- Шеуджен Э.А. Введение в методологию научного исследования. – Майкоп, Изд-во АГУ, 2001.
- Штофф В.А. Моделирование и философия. – М. – Л., 1966.
- Штофф В.А. Гносеологические проблемы моделирования. – Л., 1964.
- Щуркова Н.Е. Классное руководство: рабочие диагностики. – М., 2001.
- Эксперимент в школе: организация и управление. – М., 1991.
- Яковлев Е.В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании // Педагогика, 1999, № 3.

## ГЛАВА 5. МЕТОДИКА ОПИСАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

### 5.1. СТРУКТУРА ВВЕДЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ

Одним из наиболее важных оценочных критериев научного исследования, и в частности диссертационного, является качество подготовки и описания его методологического аппарата, который имеет определенную структуру. Методологический аппарат исследования помещается во введении диссертации и автореферата. Введение осмысливается и пишется после завершения диссертации, несмотря на то, что оно помещается в начале, потому что по сути во введении обобщаются результаты всей поисковой деятельности исследователя, приводится в методологическую систему все элементы научного исследования.

Описание введения – это по сути заключительное, итоговое, повторное осмысление всей структуры и содержания проделанной научной работы. Итоговое и повторное потому, что осмысление структуры начинается и на начальном этапе исследования.

К оформлению методологического аппарата диссертации ВАК предъявляет определенные требования.

Методологический аппарат исследования имеет своеобразный рубрикатор. Он содержит традиционно следующие разделы (компоненты), в которых даются определенные сведения:

- 1) актуальность темы исследования;
- 2) степень (состояние) научной разработанности проблемы;
- 3) формулировка проблемы исследования;
- 4) объект исследования;
- 5) предмет исследования;
- 6) цель исследования;
- 7) гипотеза исследования;
- 8) задачи исследования;
- 9) теоретико-методологические основы и методологические ориентиры исследования;
- 10) методы исследования;
- 11) этапы исследования;
- 12) научная новизна;
- 13) теоретическая значимость исследования;
- 14) практическая значимость исследования;
- 15) достоверность и обоснованность результатов исследования;
- 16) апробация и внедрение результатов исследования;
- 17) основные положения, выносимые на защиту (или «На защиту выносятся»);

18) структура диссертации.

## 5.2. ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ВВЕДЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ

Корректное описание вышеназванных компонентов является принципиальным требованием к оформлению введения, а стало быть к системному осмыслению процесса и содержания научного поиска в целом.

В некоторых работах, в зависимости от их особенностей, можно выделить и такой компонент – источники исследования, где указываются:

- 1) архивные материалы, документы, отражающие историю развития изучаемого явления в различные эпохи у различных народов;
- 2) труды отечественных и зарубежных авторов;
- 3) науковедческая, философская литература, а также работы по истории, культурологии, социологии, этнографии, антропологии, психологии и другим отраслям обществоведения и человекознания, содержащие материалы по проблематике исследования. В качестве источников указываются не только памятники различных эпох и культур, но и комплекс вторичных материалов, содержащих информацию, способствующую решению поставленных исследовательских задач.

Любое научное исследование начинается с обоснования **актуальности его темы**.

Под актуальностью темы исследования понимается степень его важности в данный момент в конкретной социо-культурной ситуации. А важность исследования заключается в обосновании положительного эффекта, который может быть достигнут в результате решения выдвинутой научной или практической задачи. Актуальность темы выявляется, подтверждается, проверяется в процессе изучения решений директивных органов, научно-координационных советов, и т.п.

При обосновании актуальности темы, как отмечает Ф.А. Кузин, нельзя исходить из политической ситуации в стране или мире, ибо подлинная наука не терпит конъюнктурных подходов. Политизация при оценке актуальности приводила в недавнем прошлом к необъективности научных разработок.

При обосновании актуальности темы исследования часто допускается такая методологическая ошибка: обосновывается актуальность не конкретно выбранной темы, а направления исследования как целой области.

Обоснование актуальности темы исследования предполагает:



- 1) выявление и обозначение фактов, обстоятельств, обостряющих, актуализирующих выбранную тему и сформулированную проблему;
- 2) обозначение задач общества в связи с выявленными и обозначенными фактами; задач, стоящих перед исследователем и решение которых будет способствовать устранению указанных нежелательных фактов;
- 3) обозначение того, что уже сделано в данном направлении в науке и что, какие стороны вопроса остаются нерешенными.

На этом фоне формулируется противоречие, понимаемое чаще всего, как отмечает Ф.А. Кузин, как несогласованность, несоответствие между какими-либо противоположностями внутри единого объекта. Другими словами, необходимо выявить несоответствие между сущим и должным.

Выявленное противоречие может иметь место как в теории, так и в практике.

В методологической литературе предлагается лексическое оформление противоречия следующими оборотами речи: «Без знания... сейчас невозможно... В то же ... до сих пор не разработаны...», или «Таким образом, имеет место противоречие между необходимостью применения ... подхода, и отсутствием методик выявления...» и т.п.

На основании выявленного и сформулированного противоречия формулируется и **проблема**. Ясная и четкая формулировка проблемы в большой степени определяет стратегию исследования и направление научного поиска. Корректно сформулированная проблема считается показателем умения отделить главное от второстепенного, выяснить то, что уже известно и неизвестно науке о предмете исследования.

Формулировка проблемы считается важным этапом на стадии рефлексии.

Проблема (от греч. *problema* – трудность, преграда, задача, задание) – это форма научного знания, в которой определяются границы достоверного и прогнозируются пути развития нового знания.

Копнин П.В. отмечал, что уметь правильно поставить проблему, вывести ее из предшествующего знания – это значит уже наполовину решить ее.

В процессе постановки научной проблемы она проходит через ряд этапов:

- 1) осмысление границ известного, а для этого изучение литературы, включающей историю вопроса и современное состояние его разработанности;
- 2) уточнение формулировок, определение терминов, понятий;
- 3) проверка истинности всех предпосылок;

- 4) конструирование структуры содержания изученной литературы, подходов, классификаций и т.д.;
- 5) критическое осмысление собранного материала.

Другими словами, для осознания и осмысления проблемы необходимо владеть информацией о предпосылках вопроса, об истории развития проблемы, о различных подходах, концепциях, течениях, научных школах и т.д.

Постановка научной проблемы в принципе возможна лишь при условии определенного (некоторого) знания о непознанности или неполной познанности объекта.

Таким образом, в проблеме соединены:

- 1) знание о незнании;
- 2) предположение о возможном открытии неизвестного закона или закономерности, принципа или способа действия.

Проблема может быть сформулирована в форме явного вопроса, то есть с вопросительным словом или без вопросительного слова. В качестве примера некоторые авторы предлагают такие варианты:

- проблема без вопросительного слова: «Совершенствование системы организации научной деятельности курсантов военных училищ», или с вопросительным словом: «Каким образом совершенствовать систему...»

Наличие или отсутствие вопросительного слова, то есть формулирование проблемы в форме вопросительного предложения или повествовательного не изменяет сути проблемы.

В литературе предлагается разная структура проблемы: она может быть моносоставной или полисоставной.

Моносоставная проблема состоит из одного тезиса.

Полисоставная проблема может быть сформулирована двумя способами:

- 1) выдвигается тезис и приводится некоторое основание, например: «Каковы специфика развития словесного творчества в учреждениях дополнительного образования, его технология, способы диагностики результатов словесного творчества» (Кандидатская диссертация «Педагогические условия развития детского словесного творчества (в системе дополнительного образования)»);
- 2) одновременно выдвигается несколько тезисов, например, по теме докторской диссертации «Дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов в научной деятельности (зарубежный опыт)» проблема по второму способу сформулирована так: «Каковы дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов и возможности переноса накопленного в ней положительного опыта в практику российских вузов?» Эта

проблема сформулирована таким образом, что состоит из трех частей.

В качестве образца корректной формулировки проблемы в литературе приводится следующий пример по теме диссертации «Организационно-педагогические условия развития исследовательской деятельности учителя инновационной школы» – «Каковы организационно-педагогические условия, обеспечивающие развитие исследовательской деятельности учителя инновационной школы?». По сути в такой формулировке тема диссертации почти дословно повторяется, добавлены лишь два дополнительных слова: «Каковы» и «обеспечивающие».

После проблемы исследования определяются его **объект** и **предмет**.

Объектами могут быть процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию и избранные для изучения. Неправильный выбор объекта исследования, неверная его формулировка, может повлечь за собой грубые методологические ошибки, например, соскользнуть в объект какой-либо другой смежной науки.

Объект исследования – это поле научных поисков, а предмет – точка в этом поле; говоря другими словами, объект – это то, где мы ищем, а предмет – что мы ищем. Объект и предмет как категории научного исследования соотносятся между собой как общее и частное. Предмет уже, чем объект, и по отношению к объекту исследования предметом может стать его определенная часть (элемент, сторона, свойство). Объект исследования – это тот аспект, который уже известен в науке, в литературе. Содержательная характеристика объекта исследования дается, как правило, в первых главах, и в ней определяются теоретико-методологические основы, предпосылки предмета исследования. Информация об объекте известна науке, а предмет по сути – это то новое, что предлагает исследователь.

Во всех науках объектами исследования являются или тела, или процессы и явления. Например, в физике объектами исследования являются падающие тела, свет, кристаллы, атомы, в квантовой физике – элементарные частицы и т.д.; в химии – соли, кислоты, основания; в истории – цивилизации, этносы, государства и т.д.

Объектами исследования педагогической науки являются деятельность преподавателя, учителя, воспитателя, воспитанника, обучающихся, учебно-воспитательный процесс, процесс профессиональной подготовки и др., а также различные коллективы (класс, студенческая группа, кружок, семья и т.д.).

В объекте исследования затем выделяется **предмет** исследования.

**Предмет** исследования – это конкретная проблема в самой теме исследования. Например, предметами педагогического исследования могут быть содержание образования и воспитания, методы и приемы обучения и воспитания, их формы, элементы педагогического процесса, педагогиче-

ской системы, пути их совершенствования, педагогические условия, особенности развития воспитательных явлений и др.

Считается необходимым и важным отразить в формулировке темы исследования его объект и предмет.

Неправильная формулировка темы исследования ведет к произвольному толкованию, а иногда к стихийному сбору научных фактов. Например, в формулировке «Профессионально-педагогическая подготовка будущего учителя» предмет исследования ни имплицитно, ни эксплицитно не обозначен. В формулировке темы другой работы «Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации», наоборот, не указан объект исследования. Предмет исследования здесь ясен: профессиональная консультация. Объектом здесь могут быть и учащиеся 9-х классов, и выпускники, классные руководители, родители. Кроме того, расплывчата формулировка «психолого-педагогические проблемы». Проблем-то много. Поэтому следует выделить конкретный аспект проблемы, к примеру: «Содержание профессиональной консультации учащихся 10 – 11 классов» или «Совместная деятельность школы и семьи по профессиональной консультации выпускников» и др.

Допускается часто и такая методологическая ошибка: в формулировке темы указываются два и более предмета исследования. В исследовании могут быть два объекта, но предмет исследования может быть только один. Например, тема: «Условия использования межпредметных связей в профориентации на рабочие профессии». Здесь исследователь окажется перед сложностями: необходимость анализировать и описать всю имеющуюся литературу и по проблеме педагогических условий, и по проблеме межпредметных связей, и по профориентации. Это осложнит разработку методологического аппарата и методику исследования и практически невозможно качественно выполнить исследовательскую работу.

В некоторых диссертациях объект и предмет исследования формулируются после обозначения цели исследования. По мнению Ф.А. Кузина, это тоже является методологической ошибкой, поскольку цель любой деятельности, как он полагает, можно ставить лишь тогда, когда известно, на какой конкретно объект и предмет она будет направлена.

**Цель исследования** – это тот научный результат, который должен быть получен в конечном итоге всего исследования.

Формулировку цели рекомендуется обычно начинать словами: разработать (модель, методику, критерии, основы и т.д.); обосновать, выявить и т.п. Считается не совсем оправданным употребление слова «путь» (обосновать пути...), поскольку это неопределенность, расплывчатость.

По сути цель исследования – это создание новой концепции для решения той или иной проблемы. Для этого необходимо раскрыть следующие аспекты исследования:

- 1) ведущую идею исследования, которая определяет содержание, методы, формы предстоящей деятельности;
- 2) сущность изучаемого явления;
- 3) структуру изучаемого явления, его элементы, связи между ними;
- 4) тенденции, стадии, этапы изучаемого процесса или явления;
- 5) условия, которые необходимо создать для положительного решения поставленных задач и обеспечения прогрессивного изменения изучаемого явления;
- 6) пути и средства руководства процессом изменения;
- 7) обоснование гипотезы, выводов эксперимента.

В качестве ведущих идей исследования обычно выступают теоретические положения, которые порождают новый подход в решении проблемы.

После определения объекта, предмета и цели исследования строится (формулируется) **гипотеза исследования**. Формулируя гипотезу, исследователь по сути строит предположение о том, каким образом он намерен достичь поставленной цели.

В средневековье учение о гипотезе исследования не развивалось. В эпоху просвещения ученые считали, что существуют два надежных средства получения вероятного знания: опыт и математическое выражение его результатов. Основным методом познания представлялся следующим образом: опытным путем в природе обнаруживалась закономерность, а потом находилась соответствующая ей теоретическая интерпретация. При таком методе познания окружающей действительности надобность в гипотезе отпадает.

В настоящее время гипотеза утвердила себя в качестве одной из форм развития науки. В 60-е гг. XX века ее фундаментальную сущность в науковедении рассмотрел П.В. Копнин.

Проанализированные им диссертации создают впечатление, что одни авторы излагают гипотезу своего исследования интуитивно, другие составляют по аналогии с другими. Трудно было ученому подобрать в качестве положительного примера гипотезы, удовлетворяющие современным методологическим требованиям.

Гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда исследование опирается на эксперимент. Она незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

Структура гипотезы может быть двусоставной и трехсоставной. Гипотеза двусоставная, если состоит из утверждения и трех - четырех предположений.

Трехсоставная гипотеза включает:

- а) утверждение;
- б) предположение;

в) научное обоснование.

Например:

а) учебно-воспитательный процесс будет таким-то;

б) если сделать вот так и так;

в) потому что существуют следующие педагогические закономерности: 1)... 2); а) формирование эмпатической культуры студентов педвуза будет протекать успешно, б) если этот процесс строить на основе системно-функционального подхода, предполагающего реализацию системы воспитательных функций, которые охватывают объективную структуру педагогической деятельности на целевом, процессуальном и контрольно-аналитическом уровнях, а также при сквозной дифференциации содержания формирования эмпатической культуры студента педвуза в процессе его обучения. (**Тема диссертации:** «Содержание и методы формирования эмпатической культуры студентов педвуза»).

Когда не формулируется научное обоснование, то есть третий компонент («в»), структура гипотезы становится двусоставной, т.е. состоит из утверждения и 3-х или 4-х предположений.

Как отмечает Г.Х. Валеев, отличаясь от предположения, гипотеза должна соответствовать следующим методологическим **требованиям**:

- 1) требование **логической простоты** или логической непротиворечивости:
  - а) гипотеза есть система суждений, где ни одно из них не является формально-логическим отрицанием другого;
  - б) она не противоречит всем имеющимся достоверным фактам, а их объясняет;
  - в) она соответствует установленным и устоявшимся в науке закономерностям;
- 2) требование **вероятности** означает, что основное предположение гипотезы должно иметь высокую степень возможности ее реализации;
- 3) требование **широты применения** предполагает, что из гипотезы можно было бы выводить не только те явления, для объяснения которых она предназначена, но и возможно более широкий класс других явлений;
- 4) требование **концептуальности** выражает прогностическую функцию науки: гипотеза должна отражать соответствующую концепцию или развивать новую;
- 5) требование **научной новизны** предполагает, что гипотеза должна раскрывать преемственную связь предшествующих знаний с новыми;
- 6) требование **верификации** означает, что любая гипотеза может быть проверена.

Наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно-экспериментальным путем, но возможен также вариант логических операций (умозаключений).

Формулирование гипотезы проходит три стадии:

- 1) накопление фактического материала и высказывание на его основе предположений;
- 2) выведение следствий из сделанного предположения;
- 3) проверка полученных выводов на практике и уточнение гипотезы на основе результатов проверки.

Некоторые авторы предлагают следующий порядок построения и подтверждения гипотезы.

- 1) Выделить группу явлений, причину существования которых пока невозможно объяснить с помощью имеющихся способов и средств.
- 2) Детально изучить доступную наблюдению совокупность явлений, причина которых должна быть найдена. В процессе этого изучения выяснить все связанные с этими явлениями обстоятельства (предшествующие явления, сопутствующие явления, последующие явления и т.д.).
- 3) Сформулировать научное предположение о возможной причине, вызвавшей возникновение данного явления или группы однородных предметов.
- 4) Определить одно или несколько следствий, логически вытекающих из предположения причины.
- 5) Проверить, насколько эти следствия соответствуют фактам действительности.

Когда выявленные следствия соответствуют фактам, гипотеза признается основательной.

Сформулированные цель и гипотеза логически определяют **задачи** исследования, которые чаще всего выступают как частные цели в конкретных условиях проверки гипотезы.

Формулировку задач исследования рекомендуется начинать словами: изучить, выявить, определить, разработать, экспериментально проверить и т.д.

Как правило, выдвигаются три исследовательские задачи:

- 1) выявление сущностных признаков, критериев изучаемого явления или процесса;
- 2) обоснование путей решения проблем;
- 3) формулирование ведущих условий обеспечения эффективного решения проблемы.

Любое диссертационное исследование предполагает раскрытие его **методологических основ** и перечисление использованных методов исследования.

В качестве **методологической основы** обычно обозначаются те философские концепции, теории и положения, которые легли в основу исследования, ведущие идеи, положения материалистической диалектики, гносеологии. В качестве **методологических ориентиров** могут быть обозначены концепции, теории, идеи, постулаты, конкретной науки или научной проблемы, методологические подходы, о которых говорилось в третьей главе.

Кроме методологической основы и методологических подходов в научном аппарате диссертации необходимо указать и **теоретическую основу** (или основы) исследования.

В качестве теоретической основы исследования указываются разработанные в исследуемой отрасли науки фундаментальные теории, концепции, идеи, к примеру, концепция проектирования педагогических систем, концепция личностноориентированного образования, теории личности (в психологии), концепция биосоциальной природы и социальной сущности человека, теория творчества, культурологическая концепция содержания образования и др.

Допускается вариант объединения в одну рубрику теоретико-методологических основ исследования. Но такой вариант затрудняет определить, в состоянии ли исследователь разграничивать, различать методологическую основу и теоретическую основу. А их надо различать.

Дальше указываются **база и этапы** исследования.

Эти разделы методологического аппарата исследования не представляют собой сложности, поэтому ограничимся здесь рекомендацией посмотреть ряд авторефератов диссертаций, где эти рубрики всегда можно найти.

Название следующего компонента методологического аппарата диссертации обозначается разными вариантами: **«На защиту выносятся»** или **«Положения, выносимые на защиту»**.

Первый вариант предполагает указание назывными предложениями того, что исследователь в результате исследования достиг, например: на защиту выносятся:

1. Концепция формирования у студентов...
2. Методика формирования...
3. Принципы и критерии формирования...

При втором варианте – «Положения, выносимые на защиту», необходимо сформулировать эти положения, кратко раскрывая сущность содержания каждого. Если употребляется термин «положение», отсюда логически вытекает необходимость сформулировать это положение, а положение всегда связано с определенным пояснением, объяснением, суждениями, умозаключениями. Другими словами, второй вариант предполагает более развернутое предъявление этих положений.



Одним из наиболее важных компонентов введения считается **новизна исследования**. По сути в этом разделе показывается, насколько решены поставленные задачи.

В некоторых диссертациях, в разделе «новизна», слово в слово повторяются задачи исследования. К примеру, если одна из задач сформулирована: «выявить...», то в «новизне» указано: «выявлены...» и т.д.

В качестве новизны могут быть указаны:

- 1) наличие теоретических положений, которые впервые сформулированы и содержательно обоснованы;
- 2) уточнение определений понятий, или новое определение понятия;
- 3) разработанность теоретических, методических рекомендаций, внедренных в практику и оказавших существенное влияние на достижение новых технических, социально-экономических, педагогических и т.д. результатов;
- 4) новыми могут быть те положения, которые способствуют дальнейшему развитию науки в целом или отдельных ее направлений.

Формулировку новизны исследования рекомендуют обычно начинать словами: разработаны, раскрыты, обоснованы, определены и т.д.

После новизны исследования описывается его **теоретическая значимость**. Одной из методологических ошибок в описании аппарата исследования является тот факт, что диссертанты, соединяя новизну и теоретическую значимость исследования в одном разделе или в одной рубрике, фактически ограничиваются указанием лишь новизны, а теоретическая значимость остается так и не сформулированной. Это объясняется тем, что новизну сформулировать легче, ибо она вытекает из сформулированных задач. Формулирование теоретической значимости требует от исследователя более высокого уровня абстракции, что не всегда просто. Новизна и теоретическая значимость исследования – это разные «вещи».

В разделе «новизна» следует речь вести о том, какой, образно говоря по Кузину, научный «кирпичик» создан исследователем, а в разделе «теоретическая значимость» – в какую часть, в какое место научного знания, научной теории он кладется.

Можно сказать, что «теоретическая значимость» и «новизна» соотносятся как общее и особенное.

Следующий раздел – «**Практическая значимость исследования**». Практическая значимость проявляется и в основных публикациях исследователя по исследуемой проблеме, и в участии и апробации в научно-практических конференциях, в использовании или в возможности использования авторских разработок в производственной, в учебно-воспитательной практике, в наличии научно-обоснованной и апробированной в экспери-

ментальной работе системы методов, средств, форм, которая может быть использована работниками той или иной сферы деятельности и т.д.

Как было отмечено выше, описание таких компонентов введения, как **этапы** исследования, **апробация** результатов исследования, их **достоверность** не представляет особой сложности и трудности, о них можно почитать в любом автореферате диссертации.

Последний компонент введения – «**структура диссертации**». Этот раздел тоже прост по своему содержанию. Здесь указывается (перечисляется), что диссертация состоит из введения, столько-то глав, заключения, списка литературы, сколько в тексте диссертации рисунков, таблиц, схем, количество источников в списке литературы, количество приложений, общий объем (количество страниц) самой диссертации.

#### Рекомендуемая литература

Аристер Н.И., Загузов Н.И. Процедура подготовки и защиты диссертации. – М., 1995.

Валеев Г.Х. Гипотеза педагогического исследования // Педагогика, 1999, № 5.

Валеев Г.Х. Постановка проблемы педагогического исследования // Педагогика, 2001, № 4.

Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика, 1997, № 2.

Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск, 1996.

Краевский В.В. Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.

Краевский В.В., Полонский В.М. Методологические характеристики педагогического исследования и критерии его результатов. – Самара, 1992.

Кузин Ф.А. Диссертация: Методика написания. Правила оформления. – М., 2000.

Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. Издание второе, исправленное. – М.: МГАУ, 2002.

Логика научного исследования. Под ред. П.В. Копнина и др. – М., 1965.

Шеуджен Э.А. Введение в методологию научного исследования. – Майкоп, Изд-во АГУ, 2001.

## ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

Научное исследование и образование – это сложные творческие процессы, предполагающие не только общую эрудицию и хорошую профессиональную подготовку, но и знание методологических основ, подходов, приемов, скрытых механизмов научного творчества и образовательного процесса.

Опыт свидетельствует о том, что если студенты, занимающиеся НИР, и диссертанты, а также работники системы образования не осмыслили всех тонкостей научного творчества и образовательного процесса, то они очень часто допускают методологические ошибки, начиная от выбора и формулировки темы исследования, и кончая процедурой ее защиты.

Не мало примеров, когда известные ученые, авторы учебников, давая определение понятий, классификации и т.д., допускают методологические ошибки.

В этой связи одна из задач данного учебного пособия заключается в том, чтобы помочь тем, кому оно адресовано, осмыслить необходимость повышения своего теоретического уровня и методологической культуры, а также обратить внимание на необходимость целостного, системно-структурного подхода к научному исследованию, и, прежде всего, диссертационному.

При этом необходимо осознать, что целостный, системный подход не сводится к простой сумме определенных элементов, что единый методологический, методический и содержательный комплекс объединяется общей логикой ведения научного исследования и образовательного процесса.

Следует иметь в виду, что данное учебное пособие не содержит готовых рецептов. Предлагаемые материалы носят общий характер, и в каждом конкретном исследовании они требуют творческого подхода и индивидуальной корректировки.

## **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ И РАЗМЫШЛЕНИЯ**

### **К ВВЕДЕНИЮ**

- Поразмышляйте над эпиграфом к учебному пособию и обоснуйте правомерность (или неправомерность) такого методологического постулата.
- Существует точка зрения о том, что методология научного исследования и методология образования лежат в разных плоскостях. Корректно ли в таком случае название данного учебного пособия?
- Что значит системно-структурный подход к изучению курса "Методология научного исследования и образования"?
- На каких аспектах основывается единство методологии науки и содержания образования? Где их точки соприкосновения?

### **К ГЛАВЕ 1**

#### **К параграфу 1.1**

1. Укажите различия в определениях понятия "наука".
2. Какие цели науки сформулированы в науковедении?
3. В чем заключаются функции науки?
4. Какие категории относятся к важнейшим атрибутам науки?
5. Сформулируйте определение этих категорий.
6. Каковы сущностные признаки науки?
7. В чем проявляются, с точки зрения некоторых ученых, кризисные явления в науке?
8. О каких компонентах методологической культуры идет речь в данном параграфе и полностью ли они раскрывают сущность методологической культуры?

#### **К параграфам 1.2 и 1.3**

1. Сформулируйте обобщенные определения понятия "методология".
2. Какие методологические подходы существуют в свою очередь к пониманию "методологии" и в связи с этим какие две функции методологии выделяют ученые (В.В.Краевский)?
3. Каковы аспекты методологии научного исследования и образования? Согласны ли вы с позицией автора по этому вопросу?
4. Что является методологической основой научного исследования и образования и почему именно эти отрасли науки призваны быть основой методологии?
5. Каковы методологические подходы (принципы) к научному исследованию и образованию?
6. Определите различие между понятиями "методологические основы", "методологические подходы (принципы)", "методологические проблемы", "методологические постулаты".
7. Сформулируйте основные положения этики исследователя.
8. Ощущали ли Вы на себе в процессе научного поиска действие обозначенных в тексте скрытых механизмов научного творчества?
9. Выделите из информации параграфов 1.1, 1.2, 1.3 слагаемые методологической культуры и составьте её схему (модель).

## **К ГЛАВЕ 2**

### **К параграфу 2.1**

1. Что такое диалектика?
2. Почему диалектика является методологической основой научного исследования и образования?
3. В чем сущность закона единства и борьбы противоположностей? Покажите на конкретных явлениях действия этого закона.
4. В чем сущность закона перехода количественных изменений в качественные? Проиллюстрируйте свои рассуждения примерами.
5. В чем сущность закона отрицания отрицания?
6. Обоснуйте необходимость знания этих законов научным исследователем и работником системы образования.
7. Объясните, каким образом эти законы распространяются на процесс исследования и образования.
8. Чем дополняются и конкретизируются законы диалектики?

### **К параграфу 2.2**

1. Что такое гносеология (теория познания)?
2. Что такое познание?
3. С помощью каких форм познавательной деятельности действительность отражается в сознании?
4. В чем сущность форм познавательной деятельности? Чем отличаются формы чувственного и рационального познания?
5. В чем различие явления и сущности?
6. Какие ступени проходит процесс познания и в чем их сущность?

### **К параграфу 2.3**

1. Почему формальная логика является одной из методологических основ научного исследования и образования?
2. Какие основные логические законы и логические формы мышления являются методологической основой научного исследования и образования и чем определяется выделение этих законов в качестве основных?
3. Почему именно понятия, суждения и умозаключения относятся к основным логическим формам мышления?
4. В чем сущность понятия как формы мышления?
5. В чем сущность суждения как формы мышления?
6. Что такое умозаключение?
7. В чем сущность закона тождества?
8. В чем сущность закона противоречия?
9. В чем сущность закона исключенного третьего?
10. В чем сущность закона достаточного основания?
11. Что такое аргументирование и каковы его правила?

## **К ГЛАВЕ 3**

### **К параграфу 3.1**

1. Что такое система и что называют структурой системы?
2. Каковы виды систем?
3. В чем различие простых и сложных систем?
4. Что значит сложные системы с обратной связью? Приведите примеры.
5. Известно, что кибернетика – это наука об управлении сложными системами с обратной связью. Что объединяет кибернетику и образование?
6. Не подменяет ли системный подход диалектику? Ведь они совпадают по решаемым задачам.

### **К параграфу 3.2**

1. Что такое синергетика?

2. Почему синергетический подход стал рассматриваться в научном исследовании и образовании как один из методологических?
3. Что является объектом изучения синергетики?
4. Какие понятия необходимо осмыслить, чтобы вникнуть в сущность синергетики?
5. Каковы основные принципы синергетики?
6. Каковы условия возникновения процесса самоорганизации в научно-исследовательской и образовательной системах?
7. Каким образом принципы синергетики позволяют переосмыслить место человека в структуре познавательной и практической деятельности?
8. В чем связь между синергетикой и системным подходом?
9. В чем, по мнению ученых, гуманистический потенциал синергетики как нового мировоззрения?

### **К параграфу 3.3**

1. Что такое аксиология?
2. В чем связь понятий "ценность" и "аксиология"?
3. Определите "разночтения" в толковании понятия "ценность".
4. Каковы группы ценностей, выделяемых В.Франклом?
5. В чем своеобразие подхода И.Канта к проблеме ценностей?
6. Какую иерархию ценностей построил А.Маслоу?
7. Каков подход отечественных философов к проблеме ценностей?
8. Какие приоритетные ценности выделяет В.И.Андреев?
9. Определите свое отношение к этим подходам.
10. На каких ценностях, по мнению А.Бейли, должно основываться образование в новом веке? Сформулируйте своё отношение к такому подходу.

### **К параграфу 3.4**

1. Что такое антропология и каковы её основные разделы?
2. Что значит философская антропология?
3. В чем сущность идеи философии жизни в западноевропейской философии?
4. В чем сущность педагогической антропологии?
5. Какой вклад внес О.Больнов в развитие педагогической антропологии и какие важнейшие проблемы нашли глубокое осмысление в его трудах?

### **К параграфу 3.5**

1. Что такое герменевтика и на что прежде всего направлен герменевтический принцип?
2. В чем состоит отличие метода объяснения от метода понимания с герменевтической точки зрения?
3. В чем сущность интерпретации коммуникативной деятельности как фундаментальной основы мышления?
4. В чем сущность интерпретации по В.Дильтею?
5. В чем сущность интерпретации по М.М.Бахтину?
6. На что должен быть направлен, с точки зрения герменевтического подхода, процесс исследования и образовательный процесс?
7. Какие требования необходимо предъявлять к смыслопоисковой деятельности с позиции герменевтики?
8. В чем особенность толкования метода понимания и метода объяснения С.Б.Бондаревской и С.В.Кульневичем?
9. Что, по мнению Е.В.Бондаревской и С.В.Кульневича, необходимо для выявления высшей цели педагогической деятельности?

### **К параграфу 3.6**

1. Что такое феноменология и какие имеются объяснения понятия "феномен"?
2. Как трактуется в истории философии феноменология как философская дисциплина?
3. Как определяется феноменология в современной литературе?

4. Что относят ученые к феноменам?
5. В чем сущность феноменологии Э.Гуссерля?
6. В чем, по мнению Е.В.Бондаревской и С.В.Кульневича, состоит главный метод педагога-феноменолога и чем отличается педагог-феноменолог от учителя-предметника?
7. При соблюдении каких принципов запускается механизм познания ценностей, смыслов, с точки зрения феноменологии?

### **К параграфу 3.7**

1. Какие понятия необходимо осмыслить, чтобы проникнуть в сущность гуманистического подхода?
2. В чем сущность гуманности в оценке разных мыслителей?
3. В чем сущность позиции Сартра по проблеме гуманизма?
4. Какие идеи являются общими для гуманистов всех времен, несмотря на различные нюансы в их взглядах?
5. В чем особенности современной гуманистической педагогики?
6. Какие теории личности явились истоком гуманистической педагогики и в чем их сущность?
7. В чем связь гуманистического подхода и концепций личностно-ориентированного образования?
8. В чем различие главных ценностей жесткой методологии традиционного образования и личностноориентированного образования?
9. Определите сущность образовательных парадигм в контексте гуманистического подхода.

### **К параграфу 3.8**

1. Определите два основных подхода к толкованию понятия "культура".
2. Сформулируйте разницу в подходах ученых к понятиям "культура" и "цивилизация".
3. Как определяется понятие "культура" в работах современных отечественных ученых?
4. В чем сущность диалоговой концепции культуры М.М.Бахтина и В.С.Библера?
5. Сформулируйте основные положения культурологического подхода к научному исследованию и образованию.
6. Каковы принципы культурологического подхода к образованию, выделяемые Е.В.Бондаревской?

## **К ГЛАВЕ 4**

### **К параграфу 4.1**

1. Какие две основные стадии познания различают в научном исследовании и что является их характерным признаком?
2. Какие виды научного исследования различают по масштабности решаемых проблем и в чем их сущность?
3. Какие виды исследования выделяются по уровню научного познания?
4. Что такое опыт в широком философском понимании и опыт в узком смысле?
5. Что такое эксперимент в научном исследовании?

### **К параграфу 4.2**

1. Что такое метод исследования?
2. Какая классификация методов исследования существует?
3. На какие группы делятся общенаучные методы исследования?
4. Каковы специальные методы исследования в гуманитарных науках?
5. Что такое квалиметрические методы исследования?
6. Каковы виды статистического метода исследования?
7. В чем сущность форм квалиметрического фиксирования результатов исследования?
8. В чем сущность математически просчитанного коэффициента?

### **К параграфу 4.3**

1. Вспомните, какие методы относятся к методам эмпирического исследования?
2. Что такое наблюдение и какие виды наблюдения различают?
3. Охарактеризуйте сущность каждого вида наблюдения.
4. Что такое сравнение и какие требования к нему предъявляются?
5. Какой алгоритм можно использовать для сравнения?
6. Что такое эксперимент и каковы его виды?
7. Каковы стадии организации эксперимента?

### **К параграфу 4.4**

1. Какие методы относятся к методам теоретического исследования?
2. В чем сущность метода восхождения от абстрактного к конкретному?
3. С осмыслением каких понятий связан этот метод?
4. В чем сущность метода формализации?
5. Каковы достоинства метода формализации?
6. В чем сущность метода идеализации?
7. В чем сущность метода мысленного эксперимента?
8. В чем сущность аксиоматического метода?

### **К параграфу 4.5**

1. Какие методы относятся к методам эмпирического, и теоретического исследования?
2. В чем сущность абстрагирования?
3. В чем сущность анализа?
4. Какой алгоритм анализа можно использовать?
5. При каком условии возможен продуктивный анализ?
6. В чем сущность синтеза?
7. Какие формы анализа и синтеза различают?
8. Что такое аналогия и какие типы аналогий выделяют ученые? В чем их суть?
9. Что такое дедукция и какова её структура?
10. Что такое индукция?
11. Что значит полная и неполная индукция?
12. Что такое моделирование и в чем его сущность?



13. Каким целям служит моделирование?
14. Каков спектр форм, относимых к моделированию?

### **К параграфу 4.6**

1. Каковы специфические методы исследования в гуманитарных науках?
2. В чем сущность анкетирования и каковы его виды?
3. Сформулируйте сущность видов анкетирования.
4. В чем сущность беседы?
5. Каковы условия эффективной беседы?
6. Каковы общие правила беседы?
7. В чем сущность тестирования?
8. Каковы виды тестов и в чем их сущность?
9. В чем сущность социометрического метода?

### **К ГЛАВЕ 5**

1. Какова структура методологического аппарата диссертационного исследования?
2. Что понимается под актуальностью темы исследования?
3. Что предполагает обоснование актуальности темы исследования?
4. Почему корректная формулировка проблемы исследования считается важным этапом на стадии рефлексии?
5. Через какие этапы проходит постановка проблемы исследования?
6. Какой может быть структура проблемы исследования?
7. В чем сущность и соотношение объекта и предмета исследования?
8. Какие методологические ошибки допускаются иногда в формулировке объекта и предмета исследования?
9. Что такое цель исследования?
10. Что значит гипотеза исследования?
11. Какой бывает гипотеза по своей структуре?
12. Каким требованиям должна соответствовать формулировка гипотезы?
13. Что такое задачи исследования?
14. Что значит корректно сформулировать методологические основы, методологические подходы и теоретические основы исследования?
15. Какие требования предъявляются к формулировке "Основные положения, выносимые на защиту"? Почему этот вариант предпочтительнее, чем вариант формулировки "На защиту выносятся"?
16. Какая разница между новизной исследования и теоретической значимостью исследования? Какая методологическая ошибка иногда допускается, если их объединяют в одной рубрике?

Зара Кадыровна Меретукова  
доктор педагогических наук, профессор, отличник народного просвещения  
РСФСР, почетный работник высшего профессионального образования Рос-  
сийской Федерации