

- Zritneva E. I.** Sociology of the Family: a textbook. – Moscow : VLADOS, 2006. – 150 p.
- Koryakovtseva O. A., Rozhkov M. I.** Integrated support young family: a textbook. – Moscow : VLADOS, 2008. – 204 p.
- Kurtysheva M. A.** How to maintain the psychological health of the family. – St. Petersburg : Peter, 2007. – 288 p.
- Levi V.** Family Wars. – Moscow : Metafora, 2005. – 224 p.
- Lisowski V. T.** Youth: love, marriage, family: sociol. study. – St. Petersburg : Nauka, 2003. – 368 p.
- Olifirovich N. I., Zinkevich-Kuzemkina T. A., Velenta T. F.** Psychology of family crises. – St. Petersburg : Rech, 2007. – 360 p.
- The problems of family and marriage** – Personality. Society. Family. – URL: www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/134-other-psychology/1054-problemy-semi-i-braka?start=1 (date of access: 13.01.2014).
- Satir V.** You and your family. – Moscow : April-Press, 2007. – 288 p.
- Family Ties: models for assembly: Sat Art. / comp. and ed. S. Ushakin.** – Moscow : New lit. Review, 2004. – 632 p.
- Sereda E. I.** Training of the family problem solving. – URL: dfiles.ru/files/x30mgetyq (date of access : 22.02.2014).
- Sinyagina N. Y.** Modern young family: adults and children. – St. Petersburg : Caro, 2007. – 208 p.
- Smelser N.** Sociology: Transl. from English. – Moscow : Phoenix, 2004. – 688 p.
- Sociology studies. Textbook / Society. Ed. E. D. Tadevosyan. – Moscow : Znanie, 2005. – 272 p.
- Tseluyko V. M.** Psychology of modern family. – Moscow : VLADOS 2006. – 287 p.

Принята редакцией: 16.03.2014

УДК 13+37.0+316.7

ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА: ДЕРИВАТ И/ИЛИ ДЕМИУРГ?!

Ф. Ш. Терегулов (Уфа)

В работе представлена идея прижизненного формирования интегративного органа сознания персонально у каждого представителя рода человеческого. На основе обобщения биосоциального развития человеческой популяции автор раскрывает последовательную картину усложнения внешне-внутреннего наследования, в которой изначальная сенсомоторика людей наращивается индивидомоторикой, далее корпоративной и завершается «телодвижением» всего человечества.

© Терегулов Ф. Ш., 2014

Терегулов Филарит Шарифович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы.

E-mail: office@bspu.ru

Teregulov Filarit Sharifovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Chair of Pedagogy, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University.

Человек – это многоуровневая, иерархически организованная, встроенно-надстроенная структура, представляющая собой одновременно и индивид, и субъект, и личность. Совокупность данных уровней превращает человека в некую всеобъемлющую целостность. В качестве отправной точки для выявления истинного содержания и предназначения образования в судьбе человека мы выбрали проблему биологического и социального. Дело в том, что миллионы лет биологическое и десятки тысяч лет общественное развитие вида Homo sapiens было направлено, с одной стороны, на развитие органов чувств и адаптационных механизмов, а с другой – на ослабление инстинктов, на устранение наследственного закрепления и передачи опыта, способностей. Другими словами, в общественно-историческом развитии рода человеческого биологическая наследственность перестала распространять свое прямое действие на достижения в сфере психического, социального и общественного развития. Общественно-исторический опыт человечества стал накапливаться и закрепляться во внешней, социальной, экзотерической форме. В итоге мы отмечаем двойственную природу человека и как биологического, и как социального существа. Эта фундаментальная двойственность сопровождает человека на протяжении всей его жизни.

Основанные на моториках социальные каналы циркуляции информации, разномодальное кодирование, конструирование и инструментальное употребление внешних по преимуществу средств составляют суть содержания и технологизации образования. Данные моторики предстают структурно-функциональными частями становящейся человеческой деятельности и позволяют раскрыть значимость категории деятельности применительно к новым реалиям педагогической науки и практики. Разрабатываемая методология современной теории образования (если хотите, философия) образования предлагает выход из создавшегося кризиса, компенсирует исчерпанность основной педагогической парадигмы. В нашей конструкции рассматриваются предельные основания (основного предмета, процессов, механизмов), место и смысл отдельных видов образования в культурном универсуме жизни, понимание человека и идеала образованности, смысл и особенность педагогической деятельности и т. д.

Ключевые слова: *мозг и сознание; инстинкт и интеллект; сенсорика, активность и деятельность; внешний и внутренний планы; биологический индивид, субъект деятельности и социальная личность.*

EDUCATION OF THE PERSON: DERIVATIVE

AND/OR DEMIURGE

F. Sh. Teregulov (Ufa)

This work presents an idea of formation during life of an integrative perception organ for each human being. On the basis of the generalization of biosocial development of human population, the author discloses consequent complication of ex-

ternal-internal inheritance where peoples' primary sensomovements is extended by means of individual movements, hereinafter referred to as corporate and develops to «body movements» of the whole society.

Human being is a multi-level, hierarchically organized, built-in and built-over structure, representing an individual, subject and personality. The totality of these levels turns the human being into a sort of all-embracing integrity. As a starting point for identifying the true content and purpose of education in the fate of man, we have chosen the problem of the biological and the social. The thing is that for millions of years and tens of thousands of years, correspondingly, the biological and social development of the Homo sapiens species has been aimed, on one hand, on the development of sensory organs and adaptation mechanisms and, on the other, on weakening the instincts and eliminating hereditary fixation and transferring the expertise and abilities. In other words, in the socio-historical development of the human being the biological heredity ceased to spread its direct effect on the achievements in the field of mental, social and community development. The socio-historical experience of humanity began to be collected and fixed in the external, social, exoteric form. As a result, we note a dual nature of man and as a biological and a social being. This fundamental duality accompanies the person throughout his/her life.

Based on movements social circulation channels of information, varied modal coding, construction and instrumental application of mainly external means compose the essence of the content and technification of education. These movements represent structural and functional parts of the developing human activity and allow showing the significance of activity category applied to new fundamentals of pedagogical science and practice.

The methodology of the modern theory (if you like, philosophy) of education, being developed, offers a way out of the crisis, compensates the exhaustion of the main pedagogical paradigm. In our construction there are considered the ultimate foundations (of the main subject, processes and mechanisms), the place and the meaning of certain types of education in the cultural universe of life, and man's understanding of the ideal of education, meaning and features of educational activities, etc.

Key words: *brain and consciousness; instinct and intelligence; sensory activity, activity and performance; external and internal plans; biological individualum, the subject of activity and social personality.*

Разрабатываемая методология современной теории образования (если хотите, философия) образования предлагает выход из создавшегося кризиса, компенсирует исчерпанность основной педагогической парадигмы. В нашей конструкции рассматриваются предельные основания (основного предмета, процессов, механизмов), место и смысл отдельных видов образования в культурном универсуме жизни, понимание человека и идеала образованности, смысл и особенность педагогической деятельности и т. д.

Человек – это многоуровневая, иерархически организованная, встроено-надстроенная структура, представляющая собой одновременно и ин-

дивид, и субъект, и личность. Совокупность данных уровней превращает человека в некую всеобъемлющую целостность. В качестве отправной точки для выявления истинного содержания и предназначения образования в судьбе человека мы выбрали проблему биологического и социального. Дело в том, что миллионы лет биологическое и десятки тысяч лет общественное развитие вида *Homo sapiens* было направлено, с одной стороны, на развитие органов чувств и адапционных механизмов, а с другой – на ослабление инстинктов, на устранение наследственного закрепления и передачи опыта, способностей. Другими словами, в общественно-историческом развитии рода человеческого биологическая наследственность перестала распространять свое прямое действие на достижения в сфере психического, социального и общественного развития. Общественно-исторический опыт человечества стал накапливаться и закрепляться во внешней, социальной, экзотерической форме. В итоге мы отмечаем двойственную природу человека и как биологического, и как социального существа. Эта фундаментальная двойственность сопровождает человека на протяжении всей его жизни.

Верно и то, что многие способности и функции (видеть, слышать, осязать и т. п.) связываются с существованием соответствующих специализированных, биологически наследуемых морфологических органов и систем. Верно также и то, что многие способности и функции, отвечающие специфически человеческим приобретениям, не могут закрепиться морфологически и биологически наследоваться. Однако эволюция именно этой рассматриваемой ветви жизни в порядке компенсации преобразовала мозг человека в весьма пластичный субстрат, способный выработать соответствующие органы и системы, аналогичные морфологическим. Разница между ними лишь в том, что первые могли появляться только прижизненно, пройдя социальный этап накопления и фиксации. То есть в общем-то биология не отменяется, а появление и созревание высших человеческих приобретений (способностей) и соответствующих органов *отсрочиваются* и укладываются в некоторые временные отрезки.

При рассмотрении взаимоотношения биологического и социального в эволюционном развитии человека продуктивным может оказаться представление о *гетерохронии* – сдвигании во времени закладки какого-либо органа или изменения темпов его развития. Именно благодаря гетерохронии, заложенной в мозг человека, биологическое открывается навстречу социальному, вбирает его в себя (или происходит интервенция социального в биологическое) и преобразуется в биологическое более высокого типа. Самое примечательное то, что гетерохрония выполняет в жизни человека очень важную и биологически оправданную адапционную функцию, предоставляя ему возможность приспособиться к жизни в конкретном социуме. А то, как, каким образом человек – биосоциальное су-

щество, использует предоставленную отсрочку для своего полноценного развития и соответственно для своей полнокровной жизни, уже связано с образованием.

Таким образом, задача образования – в максимальном использовании предоставленной отсрочки для формирования у человека специфического, социального по содержанию, биологического по субстрату, интегративного органа, максимально адаптированного к жизнедеятельности в данных социокультурных условиях. Успешность же означенной процедуры зависит от верного осмысления и установления индивидуально специфической связи биологического и социального, что предполагает капитальную теорию образования.

Морфологический филогенез для рода человеческого завершается мозговым онтогенезом. Довольно распространенным является утверждение, что онтогенез повторяет филогенез с примечанием, что этот повтор, разумеется, ускоренный и сокращенный. От себя добавим, что онтогенез является также индивидуальным продолжением филогенеза, приоткрывая иную плоскость развития – социогенеза и ноогенеза.

В общем-то на физиологический тип развития человека указывает устойчивая гармония социальных и биологических систем, которая в зависимости от этапов жизни вначале возрастает, затем стабилизируется и с возрастом снижается, завершаясь в отдельных случаях, как это случилось, например, с Президентом США Р. Рейганом вследствие заболевания им болезнью Альцгеймера, возможным последующим распадом личности и другими тяжелыми последствиями.

Итак, гетерохрония мозга человека создает ему условия и открывает возможность для достижения максимального соответствия специфики вновь образуемого органа (системного новообразования) и параметров его функционирования конкретным социокультурным условиям жизнедеятельности человека. Более того, гетерохрония при использовании соответствующей образовательной технологии позволяет своевременно подготовиться к жизнедеятельности в будущем, создать условия для неограниченного развития личности. То есть практически безграничное расширение возможностей отображения действительности и управления ею, в том числе отображения себя и управления собой. По словам В. И. Вернадского, современный человек еще не есть «венец творения». Русские философы-космисты были убеждены, что в более разумной и гармоничной ноосфере на новом созидательно-активном этапе эволюции будут созданы лучшие условия для творческой деятельности человека. За пеленой сегодняшнего сознания и жизнью последуют «сверхсознание» и «сверхжизнь» [1]. Неограниченное развитие человека становится возможным лишь при гармоничном сочетании биологического и социального. Проблема заключается в качественном определении того прижизнен-

но образуемого у человека «биосоциального органа», который собственно выделяет его из животного мира.

Образование является средством снятия фундаментального противоречия жизни человека – двойственности его природы. Образование – функция жизни. Оно представляет культурно-историческую категорию, исходно становящуюся вне и независимо от нашего сознания. Но попав в поле нашего сознания, образование получает шанс для своего более эффективного формирования. Данная категория всегда присутствовала и всегда менялась. Благодаря образованию у каждого вновь родившегося представителя рода человеческого прижизненно вырабатывается вышеобозначенный «биосоциальный орган». Именно образование ознаменовало появление человека. Именно образование позволило расширить меру социальности человека как по горизонтали, так и по вертикали человеческого измерения. Оно создало предпосылки идентификации себя во времени и в пространстве, условия для диалога между поколениями, накопления, приумножения и передачи человеческих способностей. И лишь благодаря образованию удается достичь гармонии между врожденной и приобретенной сущностями.

Педагогика как наука в данном ключе рассуждений представляет собой достаточно непротиворечивый акт мышления по поводу феномена образования, включая как институциональные, так и внеинституциональные его основания. Этот акт обладает самоценностью, в нем не должна (хотя бы на первых порах, до выявления предмета и механизмов образования) превалировать прагматическая ориентация, это мышление ради понимания. В противном случае получим не столько педагогику, сколько осознанный заказ на обоснование образовательной деятельности. «Задача науки, – писал К. Маркс, – заключается в том, чтобы видимое, лишь выступающее в явлении движение свести к действительному внутреннему движению...» [2, с. 343].

Прижизненно формирующийся орган интеллекта. Научная точка зрения необходимо требует признать, что всякая активность, способность или функция есть результат работы определенного органа или органов, их систем. Как утверждает А. Н. Леонтьев, «...специфические человеческие способности и функции складываются в процессе овладения индивида миром человеческих предметов и явлений, и... их материальный субстрат составляют прижизненно формирующиеся устойчивые системы рефлексов» [3, с. 206]. Человеческий мозг, в отличие от мозга животных, благодаря исключительной пластичности более чем 100 млрд клеток способен создать в самом себе еще один орган или надстройку. Данное природно-искусственное новообразование и есть центральный предмет образования, исследование которого – задача педагогической науки.

До недавнего времени, несмотря на огромные усилия исследователей, не было прямых доказательств мозговых новообразований (нейронных построек или надстроек), возникающих в результате индивидуального опыта организма, образовательной деятельности субъекта. В последнее время положение начало меняться. Почему же проблема биологии образования, поиски доказательств (энграмм) того, что индивидуальный опыт ребенка, учебно-воспитательный процесс, вызывающие определенные изменения в нервной ткани, в строении мозга, оказались столь трудными? Видимо, потому, что мы говорим лишь о росте и развитии ткани и не допускаем возможности образования в ней некоего нового дополнительного высшего органа (надстройки). Обнаружение такого нового важного органа в мозгу человека заставляет задуматься над многими уже известными и совсем неизвестными фактами [4, с. 311]. Число нейронов в мозгу не увеличивается после начального периода, непосредственно следующего за рождением. Более того, они не возобновляются, то есть нейроны не способны к воспроизведению [4]. Следовательно, практически все развитие поведения и образования человека происходит при отсутствии каких-либо указаний на количественный рост и развитие в нервной системе. Но сами нейроны в течение жизни испытывают существенный рост, развиваются, отличаются друг от друга своими длинными волокнами, протяженностью и густотой разветвлений на теле клетки и теми амебовидными структурами на концах, названными конусами роста, которые можно наблюдать в культуре ткани *in situ* (в натуре, в естественном виде).

Итак, мы оказываемся перед фактом, что функционирование органов пяти внешних чувств у человека, в отличие от животных, дополняется шестым специфическим интегративным органом, который, обрабатывая и обобщая поступающие сенсорные слепки, способен направлять органы чувств на отражение таких сторон, которые в других ситуациях не могли стать объектом отражения. Этот орган – интеллектуальный – обладает неограниченными возможностями для познания объективной действительности. Дело в том, что огромное богатство предметов материальной и духовной культуры, накопленное за весь период общественно-исторического развития рода человеческого, составляет лишь внешнее материальное выражение человеческой культуры. Но главное богатство культуры, проявляющееся в универсальности потребностей, способностей, средств потребления, производительных сил и т. д. индивидов, заключено в самом человеке. «...Чем иным является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествовавшего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, то есть развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу» [5, с. 476]. Прижизненно формируе-

мое новообразование определяет степень универсальности индивида, уровень его потребностей и способностей, и лишь благодаря целенаправленному и полноценному образованию индивиды способны стать универсальными субъектами деятельности.

Главное, что необходимо иметь в виду то, что *человек – биосоциогносеологическое существо*. Поэтому обозначенный шестой орган представляет собой (обеспечивает в той или иной мере) идеальное отражение объективной действительности и позволяет дать естественнонаучное объяснение того, как, каким образом объективный мир в своей расширяющейся полноте и существенности входит в человека и детерминирует его поведение, жизнь. Недаром говорится, человек – это целый мир. В своем сознании он несет образ всего мира, в том числе отображение себя. Наличие двух миров – объективного во внешнем плане и субъективного во внутреннем плане – закладывает фактически основу для полноценной жизнедеятельности индивида: предварительное мысленное построение действий и предвидение их результатов, правильное регулирование и контролирование человеком своих взаимоотношений с действительностью.

Выделив таким образом процессы становления в мозгу трехуровневого новообразования и соответствующих ему внутренних планов, мы должны отметить становление двоякого отношения субъекта к среде: с одной стороны, определенная мера независимости от ее прямых воздействий и возможность обращаться к ее образу лишь тогда, когда у него, по ходу его внутренних процессов, появляется потребность в этих предметах; с другой – теснейшая связь внутренней жизни организма с его внешней средой, где последняя – не только арена его действий и поставщик материалов для его тела, но и сфера объектов его внутренней активности. Появление этой собственной активности означает поэтому не разрыв причинных отношений организма со средой, а новую, высшую, более свободную и более тесную связь между ними. В итоге отмечаем два трехуровневых плана взаимодействий, две сферы активности субъекта и две формы его деятельности: внешняя материальная деятельность и внутренняя идеальная деятельность.

Необходимо особо отметить, что с появлением внутреннего плана существенно видоизменяется и предназначение внешнего, при использовании его в образовательном процессе он приобретает дополнительные функции. Если в самом начале внешний план служил чувственному познанию и осуществляемые в нем ориентировочные действия позволяли вскрывать отдельные стороны объективной действительности, то с возникновением внутреннего плана и внутренней активности последняя в своем развитии с необходимостью стремится вырваться наружу и продолжить поиск недостающих своих звеньев, элементов, средств во внешнем плане. Выход внутренней активности во внешний план, или эксте-

риоризация, может происходить в самых разных целях: для уяснения, уточнения логики той или иной деятельности, представленной в образе, фиксации и последовательного разрешения складывающихся проблемных ситуаций и просто для довооружения вновь образуемого интеллектуального органа средствами эффективного мышления и оптимизации его работы. Тем самым внешний план в образовательном процессе начинает играть исключительную роль, выступает не только в качестве источника живого созерцания окружающей среды, но и дополнительной арены, внешней опоры (и регулятора) внутренних действий.

В итоге педагогическая функция так называемых наглядных средств обучения может быть не в том, чтобы дать учащимся живой, красочный образ недостаточно известного им фрагмента действительности и расширить в этом направлении их чувственный опыт, а в том, чтобы раскрыть перед учащимися сущность изучаемых явлений, установить устойчивые связи и отношения между частями изучаемого целого и выявить отношения последнего к более широкому кругу явлений, подвести учащихся к надлежащим научным обобщениям.

Особо отметим, что параллельное функционирование нескольких кодов со взаимопереходами и вставками друг в друга образует сложный узор познавательной деятельности. Начиная с чувственного познания и заполнения соответствующим чувственным образом отдельных ячеек, появляется некая новая модель – так называемая концептуальная модель предметной области. Непосредственным объектом моделирования здесь становится уже не сама предметная область, а знания об этой предметной области, рассматриваемые как целостное структурированное образование. Подобная процедура может привести к тому, что прежде слитый поток всех чувственных ощущений теперь дифференцируется на два уровня: явления и сущности, или предметный и концептуальный. Различение уровня явления, предметов и уровня концептуального, сущностного представления предметов составляет характерную черту интеллектуального поведения.

В этой связи в самой жизнедеятельности, а также в систематическом обучении следует формально различать наличие двух компонентов и уровней обобщения: один из них – исходный компонент жизни и обучения – *эмпирический*, так называемый информационный, составляет фундамент развития человека, благодаря биологически наследуемым органам чувств множит в мозге человека сенсорные слепки и впечатления от объективной действительности. Здесь первоначальный рабочий принцип один: чем разнообразнее и больше слепков от действительности, тем лучше для последующего стихийного, *эмпирического их обобщения*. Поэтому начальный период развития ребенка ярко и явно характеризуется получением и накоплением, а затем и эмпирическим построением обра-

зов окружающей среды. Все системы дошкольного воспитания в своих усилиях так или иначе ориентированы на закладку такого фундамента развития ребенка. Другой компонент жизни и обучения – логический, *теоретический*, – направлен на формирование обобщенного представления действительности и себя в ней. В обучении должно преобладать теоретическое обобщение. То есть необходимо различать образовательную деятельность на уровне явления и на сущностном уровне.

В этом месте уместно заметить, что интеллект возникает впервые там, где не только деятельность дифференцируется на две фазы: фазу подготовки и фазу осуществления [3], но и там, где возникает двухуровневая ориентировка в деятельности: на уровне явления и на уровне сущности объективной действительности. Существенным признаком двухфазной и двухуровневой деятельности является то, что новые условия вызывают у человека уже не просто ориентировочно-пробные действия, но пробы различных прежде выработавшихся способов. Наблюдаемый быстрый рост и разнообразие творческих открытий, сделанных человечеством, являются ярчайшим доказательством, во-первых, существования и собственно успешного функционирования означенного органа интеллекта, во-вторых, его экспансии во внешний план и изобретения там массы дополнительных искусственных органов (ЭВМ и прочие мультимедиа), инструментов оптимальной обработки, кодирования и хранения информации, в-третьих, его более высокой эффективности по сравнению с медлительным эволюционным образованием и развитием органов в биологии. На протяжении крошечного по сравнению с биологической эволюцией промежутка времени социальной эволюции означенный орган интеллекта создал величайшую культуру, произвел удивительные перемены в социальной сфере, а также в окружающей человека среде. В конце концов, биоэволюция подготовила и передала эстафету дальнейшего развития материи социоэволюции, которая, в свою очередь, готовит почву нооэволюции, торжеству разума.

Педагогика и технология образования. Следует отметить и управленческий аспект образовательного процесса, осуществляемый во внешнем плане, благодаря которому процесс становится доступным объективному изучению и контролю. Для педагогики важно, что изыскиваемые средства образования продолжают оставаться в форме действующих извне раздражителей, сообщающих образовательному процессу чисто внешний характер. При этом педагогика закономерно сосредоточила внимание на внешней деятельности, так как, согласно мнению А. Н. Леонтьева, «...именно во внешней деятельности происходит размыкание круга внутренних психических процессов как бы навстречу объективному предметному миру, властно врывающемуся в этот круг» [6, с. 147]. Именно организацией и регулированием процесса «властно врывающегося» в сознание учащегося мира и занимается педагоги-

ка и технология образования. И от того, как понимаются суть «интервенции жизни» в сознание индивида, его первичное наполнение, способы приведения в действие складывающихся в нем механизмов функционирования, как формируются принципы упорядочивания, регуляции, управления через этот разрыв – своеобразное педагогическое окно, и различаются типы воспитания человека, виды образования личности.

Например, существует взгляд, что «жизнь воспитывает лучше школы». Мысль ввести жизнь в обучение гениальна, однако, когда она была абсолютизирована, произошла грандиозная мистификация процесса обучения, образования в целом. Воспитательный процесс был предоставлен во власть жизненной стихии. Безусловно, жизнь должна входить в процесс воспитания, но роль учителя как раз и заключается в том, что он активно вмешивается в воздействие социальной среды на ребенка, организует это воздействие и направляет его. И поэтому в руках учителя не только его личные знания, умения и способности, но неизмеримо более мощные социальные, общественно-исторические рычаги воспитания. В конечном итоге, учитель и социальная среда, гармонично дополняя друг друга, способны составить «образовательный дуэт». Исключив из этого дуэта учителя, получим ситуацию стихийного обучения и развития ребенка. Несмотря на огромный образовательный потенциал, таящийся в окружающей среде, из-за «неоткалиброванности» сознания индивида, он остается в значительной степени невостребованным. Разумеется, роль учителя берет в какой-то степени на себя сама среда, действительность, но эта роль настолько глубинная и явно не выраженная, что трудно улавливается ребенком, и он обречен познавать мир стихийным образом, эмпирическим методом, в котором велик удельный вес проб и ошибок.

Призвание учителя в том и заключается, что он персонифицирует социальную среду, актуализирует и предъявляет сложившиеся в обществе наиболее существенные связи и отношения в концентрированной и явной форме. При этом союз учителей (естественного, природного учителя и культурного – специалиста в области педагогики) способен оказать мощное воздействие на ребенка, в результате чего тот получает такое ускорение в своем развитии, такое наполнение сознания и формирование механизмов (способностей), что становится одним из активных участников образовательного процесса, начинает брать на себя многие функции культурного учителя, научается чутко улавливать импульсы природы и продолжает свое совершенствование посредством самообразования. Задача педагогической науки – видеть такую диспозицию образовательных сил и создать гармонию между всеми участниками образовательного процесса. При этом простая замена формулы «Учитель – все, ученик – ничто» обратной: «Ученик – все, учитель – ничто» – не приведет к удовлетворительному решению задач образования ребенка. Образно говоря, задача образования – вовлечь

ребенка в «педагогический дуэт», преобразовывая его постепенно в трио, чтобы затем окрепший молодой человек исполнял соло или первую скрипку в оркестре жизни. Назначение педагога в том и заключается, чтобы в первом какофоническом крике только что родившегося ребенка услышать «бельканто» и последующим терпеливым трудом развить голос ребенка до полной гармонии с общественным хором.

При нахождении внешнего средства, адекватного сути и природе личностного новообразования, образовательный процесс из разряда формального переходит в содержательный и управляемый процесс. Внешнее средство, расположенное между учеником и познаваемой действительностью, может стать опосредующим звеном между человеком и его мозгом (сознанием). Особую организацию внешнего плана можно квалифицировать как «вынесенную кору головного мозга» при условии достижения большого соответствия применяемых средств специфике формируемых новообразований (их надстроек), используемых кодов (вербального и визуального) – работе соответствующих полушарий при учете других закономерностей мозговой деятельности. Такое обучение, основанное на высокоразвитой способности конструирования (моделирования) и инструментального употребления внешних по преимуществу, но адекватных содержанию внутреннего плана и механизмам его функционирования средств, составляет суть технологизации образования. Образование развивается в направлении возрастания опосредованности, а последнее – в направлении увеличения степени интеллектуализации.

В образовании, как на войне: нет инструмента – нет и аргумента. Жизнь в своем образовательном порыве вполне обходится подручными средствами, формирует образы предметов окружающей среды и вырабатывает так называемое эмпирическое мышление. А специальный процесс обучения, если он не является простым продолжением жизни и нацелен на формирование теоретического мышления, нуждается в целом арсенале специфических средств образования. Констатируя, что «правильно организованное обучение ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными», последователи теории развивающего обучения тем не менее не сумели вскрыть объективные основания и причину такой принципиальной невозможности, увязать перспективы развития с инструментами образования и включиться активно в их разработку.

Здесь самая пора сформулировать проблему: что первично в образовании, структура или функция? Дело в том, как объявлялось выше, что образование изначально и *вынужденно* ориентировано на чисто внешние стороны взаимодействия человека и окружающей среды, человека и общества. То есть организация процесса усвоения знаний, формирование соответствующих умений и навыков, освоение общественно-истори-

ческого опыта, выработка конкретных и частных способностей осуществляются без должного обращения к структурным перестройкам и возможным новообразованиям, прикрываясь при этом лишь аморфным понятием «личности» человека как конечного продукта (структурного новообразования) образовательной деятельности. И современная педагогическая наука сплошь заполнена функциональным содержанием: функциональными описаниями педагогических явлений, функциональными объяснениями и функциональными утверждениями. Другими словами, история, да и современность обсуждаемого вопроса полны методологически некорректных суждений. Чаще всего допускалось отождествление самих понятий структуры и функций – продуктов образования и их управлений. Получается, что учебно-воспитательная, познавательная деятельность творит структуры, личностные новообразования, способности, знания, умения, навыки, компетенции и всегда предшествует последним.

В отечественной психолого-педагогической науке принято положение о *единстве внешней материальной и внутренней психической деятельности*. Для педагогики это положение имеет особое значение, поскольку весь смысл педагогической деятельности состоит в переводе внешнего объективного во внутреннее субъективное. Этот переход и порядок возникновения внутренних психических процессов закреплен *принципом интериоризации*, согласно которому внутренние, то есть психические формы деятельности суть не что иное, как трансформированные внешние формы той же деятельности. Надо сказать, что одноименный принцип фигурирует также в работах зарубежных авторов (см. напр.: [7]).

Согласно взглядам А. Н. Леонтьева, внутренняя деятельность *вторична*, она формируется в процессе интериоризации внешней предметной деятельности. «Овладение мыслительными действиями, лежащими в основе присвоения, “наследования” индивидом выработанных человечеством знаний, понятий, необходимо требует перехода субъекта от развернутых вовне действий к действиям в вербальном плане и, наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свернутых умственных операций, умственных актов» [8, с. 131]. В том же духе мыслит В. В. Давыдов, утверждая, что «генетически первичной является внешняя предметная деятельность, а внутренняя – ее дериватом» [9, с. 24].

Существует и другая точка зрения, принадлежащая С. Л. Рубинштейну, согласно которой не существует деятельности, не содержащей в себе элементов психического; как минимум, в ней должен иметься врожденный ориентировочный рефлекс. Соглашаясь с общим движением «извне – внутрь», С. Л. Рубинштейн уточняет, что психическое формируется не из внешней деятельности, а во внешней деятельности [10].

Анализируя долгий спор о соотношении и взаимообусловленности внешнего и внутреннего в развитии личности, Б. Ф. Ломов, а вслед за ним и В. Д. Шадриков отмечают, что любая деятельность имеет неразрывно связанные между собой внешнюю и внутреннюю стороны [11]. Они образуют одну деятельность, и разделение их на внешнюю и внутреннюю ипостаси искусственно. Задача исследователей состоит совсем не в том, чтобы сначала их разделить, а в том, чтобы искать, как они взаимосвязаны. Действительно, между внутренней и внешними сторонами деятельности существуют взаимопереходящие связи.

Исследования последних лет показывают, что организация взаимных переходов деятельностей укладывается в иную объяснительную схему. Происходит не поэтапный перевод познавательной деятельности «извне – вовнутрь», согласно теории П. Я. Гальперина или иным теориям учения, а параллельное, одновременное и встречное разворачивание деятельностей (действий и операций) как во внешнем, так и во внутреннем планах, которые между собой сопоставляются, сравниваются, уточняются, дополняются до установления определенной меры соответствия и тождества между их источниками – между формируемым структурным новообразованием и соответствующей сферой действительности (см.: [12]).

Схема компарации (Ф. Ш.Терегулов) предусматривает то, что оценка входного сигнала (внешней материальной деятельности) является результатом внутреннего встречного «подражательного» процесса, который осуществляет как бы его «опробование». Необходимое тождество между предметом и его образом достигается в результате многократных сопоставлений внешней и внутренней деятельностей, но не переход внешней деятельности во внутреннюю. Здесь искомым и, собственно, центральным утверждением является приведение в соответствие не самих по себе деятельностей, а объектов их оперирования. Деятельность здесь играет сугубо служебную роль.

Образование человека и деятельность. С этих позиций обучение, понимаемое как прижизненное формирование органа интеллекта и наполнения сознания, состоит в организации восприятия индивидом объекта усвоения *непосредственно*, а если он скрыт, смешан с другими, то предпринимается ряд предварительных и сопутствующих мер по его выделению, что проявляется в специфической активности обучающегося, а также в деятельности обучаемого. Поэтому исходную суть обучения составляет не сама по себе активность, деятельность участников, а приоткрывающийся при этом необходимый аспект действительности.

Деятельность как таковая многофункциональна, так как она «работает» всегда в совокупности с сенсорными органами, с моторикой других частей тела и активными перемещениями субъектов в целом. Развивая эту мысль, мы считаем, что содержание и суть образования определяются не

столько умозрительными свойствами соответствующей учебной, ведущей и прочей деятельности, сколько тем, как она опосредует (приводит в контакт) объективно существующий и самодвижущийся предмет, и собственно субъектом деятельности, таким же материальным предметом объективной действительности, подчиняющимся определенным законам существования и самодвижения. В этом взаимодействии *наиболее активной стороной является субъект*, и поэтому контакт с объектом для него завершается некоторым обменным процессом – восприятием и воспроизведением некоторых его свойств. Где же осуществляется это воспроизведение свойств, как не в мозге, в его новой коре, в сознании человека.

При этом можно видеть то, как исходная деятельность становится в одном случае лишь средством установления контакта мозга человека, его формирующегося органа интеллекта с познаваемым предметом действительности с соответствующим ему аспектом, уровнем, строением и функциями, средством приведения в соответствие мозгового эквивалента и объективной действительности. В этом случае первичная функция деятельности в обучении мало чем отличается от орудия, средства, инструмента, используемых в труде: «Предмет, данный самой природой, становится органом его (человека) деятельности, который он присоединяет к органам своего тела, удлинняя, вопреки Библии, естественные размеры последнего» [13, с. 92].

Следовательно, деятельность в своей первой функции, развиваемая человеком исходно как дополнение к сенсомоторике, предстает как средство установления контакта сознания (новой коры, становящегося органа интеллекта) с необходимым объектом познания. Далее вступают в работу органы рецепции, начинается восприятие (воспроизведение) и разворачиваются так называемые информационные процессы, определяемые пока общей структурой новой коры. Сплетенность в познавательной деятельности как в зонде двух функций: 1) средства установления контакта и 2) передатчика сигналов, – объясняют наличие двух видов отражения мира: а) посредством сенсомоторики, эволюционно выработанной органами чувств и непосредственно увязанной с новой корой; б) путем дополнения сенсомоторики так называемой индивидомоторикой, то есть телодвижением в целом или его частями, вследствие чего органам чувств приоткрываются те или иные новые аспекты, уровни мироздания. Индивидомоторика проявляется всевозможными видами активности и деятельности. *Индивидомоторика, в отличие от сенсомоторики, способна развиваться, усложняться, сознательно программироваться и управляться, инструментализоваться, расширять свои функции.*

Как известно, младенчество составляет важный этап в собственно закладке органа интеллекта, и если ребенок выпадает из социума (детимаугли), то в дальнейшем данный процесс невозможно наверстать. Поэто-

му следует различать этап первичной закладки фундамента органа сознания, а далее этап выстраивания на нем собственно здания интеллекта, его оснащения различными технологическими сооружениями и собственно этап эксплуатации всего ансамбля. В дальнейшем происходит кооперация и объединение особей для более полного отображения и вхождения в эту усложняющуюся действительность. Составляя группы, объединения и общности и взаимодействуя с ними, эти особи вынуждены строить различные отношения в данных рамках и вырабатывать правила общежития. В итоге каждый член общества наряду с отражением первой природы познает и Человечество, и попеременно использует его в качестве средства для познания той или иной природы и самого себя. Суперинтеллект или объединенный мозг человечества теперь оказывается опосредованным не только исходной сенсомоторикой, а далее индивидуомоторикой отдельных субъектов, но и «*телодвижением*» *всей цивилизации*. В последнем случае могут возникнуть специфические задачи по выведению органа на большие мощности и новые уровни отражения мира и себя в нем. И в данном отношении сама жизнь и систематическое обучение (или самообразование) обладают огромным развивающим потенциалом.

Вслед за Пиаже мы также выделяем две разные формы приспособления к окружающему – восприятие и интеллект [7]. Если восприятие можно уподобить малому кругу информационного оборота, то интеллект представляет собой большой круг обработки и оборота информации, включающий и малый круг.

В настоящее время в психологии известны три стадии интеллектуального развития: наглядно-действенный интеллект, наглядно-образный и словесно-логический.

Восприятие является основой становящегося сенсомоторного интеллекта, на базе которого вырабатывается собственно человеческий интеллект. Вследствие этого наблюдается особый изоморфизм, преемственность между структурами восприятия и интеллекта. Однако пределы восприятия и возможности его усовершенствования все же ограничены и лимитируются разрешающими способностями органов рецепции. В то время как интеллект, необходимо базируясь на некоторых предварительных структурах, представляет собой не столько существенное их обогащение, но главным образом *выработку новых, параллельных, более сложных структур*. Ибо прав был Пиаже, утверждая, что «никакое развитие не возможно иначе, как исходя из некоторых предварительных структур, которые обогащаются и дифференцируются в ходе этого развития, поэтому нужно показать, каким образом и под влиянием каких факторов эти исходные структуры превращаются в более сложные» [7, с. 10]. Но никак не мог он, видимо, предположить и допустить формирование этих сложных структур как параллельных первичным структурам совершенно новых и обособлен-

ных (автономных) образований на молодых полях коры головного мозга человека.

Далее деятельность наряду с первичной функцией как средства отображения объективной действительности начала постепенно использоваться для преобразования последней. Некоторая комбинаторика свойствами предметов в мозгу могла показаться субъекту привлекательной, а в самой жизни – отсутствующей. Тогда обладатель данного органа интеллекта мог предпринять ряд действий по реализации своей задумки во внешнем плане. Подобная деятельность завершалась часто созданием новых предметов так называемой материальной и духовной культуры. Так возникает искусственная вторая природа. И тогда отражение предметов второй природы положило начало и преимущественно свелось к воспроизведению деятельности как их действительного деривата и демиурга. Данный подход далее автоматически распространялся и на предметы первой природы, хотя в их возникновении человеческая деятельность не участвовала.

В этом плане можно выделить *две линии развития человеческого общества*, когда одни субъекты и их сообщества свое любопытство направляют, прежде всего, на глубинное постижение основ мироздания без широкого использования полученных знаний для преобразования окружающей среды, другие одержимы незамедлительным привлечением даже отрывочных знаний в преобразовательной деятельности, не задумываясь о последствиях. Получается, что одни заняты совершенствованием своего интеллекта и наполнением сознания, улучшением природы человека и гармоничным функционированием социального организма, другие – коренным преобразованием окружающей человека среды. Видимо, человечество вынуждено будет выработать некую меру необходимости и разумной достаточности в своей кипучей деятельности.

Резюмируя, скажем, что интеллектуальная программа поведения характеризуется тем, что она строится, во-первых, индивидуально и прижизненно; во-вторых, с максимальным учетом происходящих изменений и вообще всей картины мироздания, то есть с опорой на отражение более широкой экологической ниши, и таким образом достигается максимальная адекватность взаимодействия индивида с объективной действительностью. Основными признаками интеллекта становятся *собственно планы, форма преимущественного течения движения и масштабы охвата или существенных связей и отношений действительности*. Однако отмеченные в качестве существенных признаки интеллекта не являются очевидными. Дело в том, что в самой жизнедеятельности выделенные признаки интеллекта затмеваются внешними аналогичными процессами, способные ввести исследователей интеллекта в глубокое заблуждение. В результате ученые вынуждены оперировать побочными второстепенными признаками. Не от хорошей жизни различают активность внешнюю

и внутреннюю, в материальной и идеальной формах, делаются попытки строгого определения активности путем увязывания ее с целями, мотивами, условиями, другими ориентирами и коррективами. Действие разбивается на функциональные части: ориентировочную, исполнительную и контрольно-оценочную. Об интеллекте начинают судить по форме преимущественного осуществления данных частей.

В этой связи необходимо четко различать две природы. Первая природа – исходная, объективная, внешняя по отношению к субъекту. Далее в результате взаимодействия и собственно отражения у субъекта возникает внутренний план и образ мира в нем, во внутренней, умственной или так называемой идеальной форме. При этом у человека появляется также возможность выносить наружу, во внешний план двигательные слепки, образы предметов действительности, фиксировать их посредством условных обозначений и, более того, оперировать ими во внешней материальной форме. Таким образом, человек, создавая дополнительный внешний план, существенно расширяет свой внутренний план, выносит мозговые процессы наружу, и тем самым форма осуществления движения (внешняя, материальная или внутренняя, идеальная) теряет свой смысл. Отличительной чертой интеллекта становятся, конечно, наличие внутреннего и внешнего планов, их взаимные переходы, а главное – оперирование в них двигательными копиями и условными обозначениями (фрагментами движения) предметов объективной действительности. Последний факт можно квалифицировать как перекодирование, благодаря которому достигается высокая плотность подачи информации (стимулов) и огромная скорость ее обработки. *Перекодирование же предполагает условность, произвольность, управляемость.*

В этой связи следует различать еще один нюанс соотношения первой и второй природы, имеющий непосредственное отношение к интеллектуальному поведению, когда найденные решения во внутреннем и внешнем планах подвергаются проверке на истинность не непосредственно в самой первой природе, а лишь в приближенных к ней условиях. Подобное достигается путем замещения отдельных предметов действительности их муляжами, моделями и т. п. Поэтому решения интеллектуальных проблем находят, а также подтверждаются в специально поставленных *экспериментах, максимально приближенных к реальности*. Неразличение данных моментов сильно сужает поле проявления интеллекта и искажает само его определение, ограничивая последнее внутренним планом. Атрофия внешних пробующих действий часто выдается за отрыв от инстинктивного поведения и существенный признак возникновения интеллекта.

Как видим, отмеченные выше особенности поведения ярко выражены и развиты только у человека и составляют признаки собственно интеллекта. Благодаря общению людей с окружающей средой и между собой осуществ-

вляется непрерывное накопление и обработка сведений о первой и второй природе, нескончаемое уточнение, обобщение и углубление картины мироздания. Возникающая в сознании человека картина мира, представления о себе и себе подобных начинают служить *ориентировочной основой его жизнедеятельности, в том числе и учебной деятельности.*

Данный факт позволяет объяснить, почему же представители деятельностного подхода и особенно явно исследователи развивающего обучения были так склонны к теоретическому мышлению, содержательному обобщению, к первоочередному усвоению сущности предметов объективной действительности. Однако, не имея сил и возможностей создать единую концепцию образования, формирования интеллекта человека, они вынуждены были составить ряд частных теорий: учебной деятельности, содержательного обобщения, мотивации и т. п.

Признавая вклад деятельностного подхода по отношению к психике, необходимо учитывать, что не менее значимой для целостного развития личности является и другая сторона человеческого бытия – *общение*. Общение, как и деятельность, оказывает определяющее влияние на формирование личности [11]. Данная дилемма разрешается при принятии архитектуры трехуровневого новообразования, один из уровней которой базируется преимущественно на общении людей, на обмене информацией между ними. В этом случае само общение должно рассматриваться шире, в контексте становящегося внутреннего плана, наполнения сознания объективной всесторонней картиной мира, инструментами обработки информации, выстраиванием самости. Общение людей применительно деятельности человека может быть охарактеризовано как средство формирования полноценной ориентировочной ее основы.

Более того, последующее общение во внутреннем плане человека с самим собой на самом деле означает его общение с объективной действительностью, перенесенной в сознание, и становящейся, таким образом, специфическим зеркалом и объектом автокоммуникации. «Диалог человека с самим собой – это и есть один из основных способов организации информационного материала, процесс его подготовки, как для обеспечения собственных действий, так и для анализа результатов последних. Способность к постоянному внутреннему диалогу, порождаемому многообразием вариантов всевозможных способов действий, является одним из основных свойств человеческой психики» [14, с. 79].

Вернее было бы эту способность назвать *проектированием*. Проектирование идет повсеместно и непрерывно. В нем участвуют все «жилыцы» сознания, вся многомерная действительность. Регулярно напоминает о себе из подсознания исторический опыт развития культуры, история предков, прямым продолжателем коих являемся мы. В сознании отдельного человека, его «Я» – вполне конкретное физическое тело и биологическое суще-

ство, отличающееся от других субъектов – «не-Я», которых также много. При этом становящийся «Я» начинает не только осуществлять поиск, но и самоопределяется. «Я» начинает примеривать образы других «Я», идентифицировать себя с другими людьми, с окружающей средой, с Природой и даже с Всевышним. Родственные связи у него находятся со всеми: он часть Природы, порождение окружающей среды, но более всего и глобально – объективной действительности, материи. В этом процессе человек начинает постепенно различать свое «Я» в прошлом, в настоящем и планирует свое «Я» в будущем. В последующих стадиях возникает дифференциация в целостном «Я» на собственно физическое биологическое «Я», интеллектуальное и духовное «Я». Таким образом, становление внутреннего плана – неперемное условие эволюции и формирования человека, мастерская по обработке человеком самого себя, кузница, призванная гармонизировать отношения человека с природой, с самим собой. Исторически человек потому и прогрессировал, что благодаря сознанию постоянно рефлексировал, стараясь отделить свои продуктивные действия от бесполезных. Ибо только предельно точный и недвусмысленный самоотчет в целесообразности собственных действий и поступков в сочетании с оценкой деятельности других субъектов жизни, высокая моральная ответственность за свое социальное поведение смогут помочь людям выжить, а человечеству – развиваться.

Вся история развития человечества – это тончайшее отражение важных внешних условий существования и обработки этих избранных параметров внешнего мира в специфических структурах, передача продуктов обработки нижележащим уровнем более высокому в качестве материала для последующих действий. В этом сложном процессе, имеющем поуровневую специфичность и определенную автономность, все взаимосвязано. Влияние уровней друг на друга распространяется не только в направлении снизу вверх, но имеет место и обратное движение. И каждый структурный уровень оказывает определенное воздействие на итоговое функционирование целого.

Итак, определив функцию образования в жизнедеятельности человека как средство и процесс разрешения противоречия биосоциальной его природы, выделив его материальный коррелят в виде особого прижизненно формируемого мозгового новообразования, обозначив последнее как идеальную, символическую модель объективной действительности – как орудие интеллектуальной деятельности, отметив при этом используемые в нем коды во взаимодействии с окружающей средой, мы вплотную подошли к раскрытию механизма образования. «В конце концов, – утверждает Э. Нойманн, – с точки зрения науки оправданно рассматривать сознание как один из экспериментальных органов жизни, во всяком случае, более оправданно, чем умалять фундаментальный факт духовного существования

человека и оправдывать его рефлексами или бихевиоризмом» [15, с. 318]. Органы теперь уже не наследуются, а формируются.

Эволюция морфологии образования заключается в постепенном движении от «древних» конструкций к более поздним надстройкам, при котором полезные (целесообразные) для выживания древние структуры и их функции сохранялись, в результате чего в сложных организмах, каким представляется человек, образовался соответственно сложный, составной, многоуровневый орган, управляющий различными структурно-функциональными отделами жизнедеятельности. И каждый уровень функционирования оказывает определенное воздействие, вносит свою лепту в успех суммарного функционирования данного сложного органа. Таким образом, более «молодые» новообразования не отменяют «старые» и «древние», последние входят и продолжают функционировать в позднем образовании в «снятом» виде и составляют, в конечном счете, единую систему. *И это сложное целое живет не единою, а объединенною жизнью.*

Создаваемая таким образом программа поведения человека получает возможность опираться не на отдельные, обособленные, жизненно важные свойства среды обитания, а на всю картину объективной действительности, на всю совокупность существенных и вариативных ее свойств и отношений с учетом их динамики. Поэтому эта программа является адекватной и более оперативной, а сам человек, в конечном счете, приобретает высокую устойчивость к жизненным обстоятельствам и право законно занимать вершину пирамиды животного мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Русский космизм.** Антология философской мысли. – М. : Педагогика-пресс, 1993. – 365 с.
2. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. – Т. 25. – Ч. 1. – 545 с.
3. **Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики. – М. : МГУ, 1972. – 574 с.
4. **Линдсей П., Норман Д.** Переработка информации у человека : пер. с англ. – М. : Мир, 1974. – 550 с.
5. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. – Т. 46. – Ч. 1. – 544 с.
6. **Леонтьев А. Н.** Избр. психол. произведения. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
7. **Пиже Ж., Инельдер Б.** Генезис элементарных логических структур. – М., 2002. – 409 с.
8. **Леонтьев А. Н.** Избр. психол. произведения. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
9. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
10. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. – М. : Наркомпрос РСФСР, 1946. – 586 с.
11. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1984. – 443 с.
12. **Терегулов Ф. Ш.** Образование третьего тысячелетия. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 342 с.

13. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. – Т. 42. – 536 с.
14. **Гримак Л. П.** Общение с собой. – М. : Политиздат, 1991. – 320 с.
15. **Нойманн Э.** Происхождение и развитие сознания : пер. с англ. – М. : Рефл-бук, 1998. – 464 с.

REFERENCES

16. **Russian Cosmism.** An Anthology of Philosophical Thought. – Moscow : Education Press, 1993. – 365 p.
17. **Marx K., Engels F.** Works. – Vol. 25. – Part 1. – 545 p.
18. **Leont'ev A. N.** Problems of Mental Development. – Moscow : Moscow State University, 1972. – 574 p.
19. **Lindsay P., Norman D.** Processing of Information in Humans: transl. from English. – New York: Wiley, 1974. – 550 p.
20. **Marx K., Engels F.** Works. – Vol. 46. – Part 1. – 544 p.
21. **Leont'ev A. N.** Select. Psychol. Works. – Moscow : Education , 1983. – Vol. 2. – 320 p.
22. **Piaget J., Inelder B.** Genesis of the Elementary Logical Structures. – Moscow, 2002. – 409 p.
23. **Leont'ev A. N.** Select. psychol. works. – Moscow : Education, 1983. – Vol. 1. – 392 p.
24. **Davydov V. V.** The Problems of Developmental Education. – Moscow : Education, 1986. – 240 p.
25. **Rubinstein S. L.** The Fundamentals of General Psychology. – Moscow : Narkompros RSFSR, 1946. – 586 p.
26. **Lomov B. F.** Methodological and Theoretical Problems of Psychology. – Moscow : Nauka, 1984. – 443 p.
27. **Teregulov F. Sh.** Education of the Third Millennium. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 342 p.
28. **Marx K., Engels F.** Works. – Vol. 42. – 536 p.
29. **Grimak L. P.** Communication with Oneself. – Moscow : Politizdat, 1991. – 320 p.
30. **Neumann E.** The Origins and History of Consciousness: transl. from English. – Moscow : Refl-book, 1998. – 464 p.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Калиниченко Е. С. Человек как открытая, активная, саморазвивающаяся система // Философия образования. – 2011. – № 1. – С. 210–214.

Маланов С. В. Методологические и теоретические основы психологии. – [Электронный ресурс]. – URL: log-in.ru/books/metodologicheskie-i-teoreticheskie-osnovy-psikhologii-malanov-s-v-obshaya-psikhologiya/#read (дата обращения: 21.01.2014).

Наливайко Н. В., Ушакова Е. В. Философский анализ системы образования в трансформирующихся обществах // Философия образования. – 2009. – № 1. – С. 26–35.

Николаева Е. М., Щелкунов М. Д. Образование в обществе потребления // Философия образования. – 2009. – № 1. – С. 11–19.

Образование как «образование» человека, как важнейший фактор развития цивилизации III тысячелетия. – [Электронный ресурс]. – URL: philocult.ru/700-obrazovanie-kak-obrazovanie-cheloveka-kak-vazhneyshiy-faktor-razvitiya-civilizacii-iii-tysyacheletiya.html (дата обращения: 21.01.2014).

Третьякова Г. А. О психологической сущности ценностных ориентаций личности // Философия образования. – 2009. – № 2. – С. 169–176.

Ушаков П. В. Концепты человека в системе образования // *Философия образования*. – 2010. – № 1. – С. 273–282.

Хомская Е. Д. О методологических проблемах современной психологии. – [Электронный ресурс]. – URL: www.mif-ua.com/archive/article/30977 (дата обращения: 21.01.2014).

Яковлева И. В. Человек и современная социальная организация // *Философия образования*. – 2009. – № 2. – С. 155–162.

Яровая Ю. Н. Психологические причины мотивационного поведения человека // *Философия образования*. – 2009. – № 2. – С. 248–254.

BIBLIOGRAPHY

Kalinichenko E. S. Man as an open, active, self-developing system. – *Philosophy of Education*. – 2011. – № 1. – PP. 210–214.

Malanov S. V. Methodological and theoretical foundations of psychology. – URL: login.ru/books/metodologicheskie-i-teoreticheskie-osnovy-psikhologii-malanov-s-v-obshaya-psikhologiya/#read (date of access: 21.01.2014).

Nalivayko N. V., Ushakova E. V. Philosophical analysis of the education system in transforming societies. – *Philosophy of Education*. – 2009. – № 1. – PP. 26–35.

Nikolaeva E. M., Shchelkunov M. D. Education in a consumer society. – *Philosophy of Education*. – 2009. – № 1. – PP. 11–19.

Education as the «formation» of the person and the most important factor in the development of civilization in the III-d millennium. – URL: philocult.ru/700-obrazovanie-kak-obrazovanie-cheloveka-kak-vazhneyshiy-faktor-razvitiya-civilizacii-iii-tysyacheletiya.html (date of access: 21.01.2014).

Tretyakova G. A. On the psychological nature of the individual value orientations. – *Philosophy of Education*. – 2009. – № 2. – PP. 169–176.

Ushakov P. V. The concepts of man in the educational system. – *Philosophy of Education*. – 2010. – № 1. – PP. 273–282.

Khomskaya D. On the methodological problems of modern psychology. – URL: www.mif-ua.com/archive/article/30977 (date of access: 21.01.2014).

Yakovleva I. V. Man and the modern social organization. – *Philosophy of Education*. – 2009. – № 2. – PP. 155–162.

Yarovaya N. The psychological reasons of the motivational behavior of the person. – *Philosophy of Education*. – 2009. – № 2. – PP. 248–254.

Принята редакцией: 08.01.2014