

Министерство образования и науки РФ
Казанский федеральный университет (КФУ)
Институт психологии и образования КФУ

Р.Р. Гарифуллин

**ОСНОВЫ
ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

(МОНОГРАФИЯ)

Казань 2021

ББК 88.5
УДК 159.9

Печатается по решению Ученого совета Института психологии и образования
Казанского федерального университета

Рецензенты:

Профессор, доктор педагогических наук Габдулхаков В.Ф.

Профессор, доктор философских наук *Р.А. Нуруллин*

Профессор, доктор педагогических наук *Л.Ю. Сироткин*

Основы постмодернистской педагогики. Р.Р. Гарифуллин. Монография

Аннотация

В данной монографии впервые в отечественной и зарубежной педагогике, представлены основы постмодернистской педагогики. Автором, благодаря ранее разработанным основам постмодернистской психологии, предпринята попытка внедрения этих основ в педагогику, с целью создания направлений и условий для развития новых педагогических технологий, отвечающих вызовам современного общества.

Как должны трансформироваться педагогика и образование в условиях значительной трансформации и разрушения всяческих смыслов и ценностей учащихся, вызванных новыми реалиями и раздвоением между реальным и виртуальным? Каким образом это раздвоение трансформирует психику учащихся, их интеллектуальную и эмоционально-волевую сферу? Как трансформировать педагогику в таких изменившихся условиях? На эти и другие вопросы делается попытка дать ответ автором данной книги. Показано, что только педагогика, в которой применяются постмодернистские подходы, способна отвечать вызовам современности. Особое внимание в данной монографии уделено развитию творческих и креативных способностей учащихся в эпоху постмодернизма.

ISBN

ООО «ИПК «Бриг», 2021

© Р.Р. Гарифуллин, 2021

© Центр им. З. Фрейда, 2021

© Создатель макета книги

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. Введение в постмодернистскую педагогику.

Введение.

- 1.1. Ключевые тезисы постмодернистской педагогики
- 1.2. Постмодернистская педагогика. Дидактика.
- 1.3. Принципы обучения в постмодернистской педагогике.
- 1.4. Цели дидактики в постмодернистской педагогике.
- 1.5. Научные основы содержания образования в рамках постмодернистской педагогики.
- 1.6. Методы обучения в рамках постмодернистской педагогики
- 1.7. Формы обучения в постмодернистской педагогике.
- 1.8. Для чего учить?
- 1.9. Кого учить в эпоху постмодернизма?
- 1.10. Какие стратегии обучения наиболее эффективны в рамках постмодернистской педагогики?
- 1.11. Чему учить в эпоху постмодернизма?
- 1.12. Как учить в рамках постмодернистской педагогики?
- 1.13. Для того, чтобы внедрять постмодернистские подходы необходимо в совершенстве владеть классическими подходами.
- 1.14. Законы, закономерности и принципы обучения в постмодернистской педагогике
- 1.15. Дидактические принципы обучения в постмодернистской педагогике.
- 1.16. О воображении учащихся в эпоху постмодернизма.
- 1.17. Википедия как постмодернистская составляющая педагогического процесса.

Глава 2. Постмодернистские подходы к проблеме аддикций учащихся.

- 2.1. Аддиктивные учащиеся как проблема образования в эпоху постмодернизма.
- 2.2. Постмодернизм в изобразительном искусстве.
- 2.3. Постмодернизм в кинематографе.
- 2.4. Постмодернизм в науке.
- 2.5. Постмодернизм в психологии.

2.6. Пограничный анализ.

2.7. Постмодернистский подход в преподавании как основание скрытой профилактики от игровой, виртуальной и интернет-зависимости?

2.8. С чего начинать?

2.9. Учитель как психотерапевт.

2.10. Учитель и его внушение учащимся.

Глава 3. Постмодернистские психотехнологии работы с учащимися, страдающими зависимостью от виртуальной реальности.

3.1. Педагогизация психологии.

3.2. Смысловой подход к зависимому учащемуся – как основание постмодернистской педагогики.

3.3. Трансформации смысловых структур зависимого учащегося в эпоху постмодернизма.

3.4. Номадологический подход к педагогике.

3.4. Симуляционный подход к педагогике.

3.5. Шизоаналитический подход к педагогике.

3.6. Синергетический подход.

3.7. Продолжение синергетического подхода к педагогике.

3.8. Текстологический подход к педагогике.

Глава 4.

Модернистские подходы в педагогике как творческие составляющие постмодернистского подхода в образовании.

4.1. Психоаналитический подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

4.2. Диалектический подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

4.3. Архетипический подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

4.4. Эмпирический подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

4.5. Когнитивный подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

- 4.6. Духовно-смысловой подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.
- 4.7. Манипулятивный подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.
- 4.8. Некоторые тезисы о постмодернистском подходе к творчеству и искусству, которые могут быть полезными для педагога.
- 4.9. Учащийся в условиях эпохи постмодернизма.
- 4.10. Возвращаемся к постмодернизму.
- 4.11. О феномене «Я».
- 4.12. О мыслях и почему они родные?
- 4.13. Почему наша психика и душа живые и животворящие?
- 4.14. Постмодернистские подходы к педагогике.
- 4.15. Интуиция и творчество учащихся: новые психологические подходы
- Послесловие.
- Библиография.

Глава 1.

Введение в постмодернистскую педагогику.

Введение.

Необходимо признать, что в настоящее время для России остро встала проблема самодостаточного выживания в различных сферах: науке, технологиях, промышленности и др. К сожалению, наша страна уже вторична в этом плане и пользуется продуктами импорта во многих сферах. Поэтому является актуальной проблема научного и технического творчества и креатива молодежи, юношей и учащихся. Это основание перспектив подрастающего поколения. Увы! В настоящее время подрастающее поколение развивается в российской среде, проблема которой сводится лишь к купи-продайному менеджменту.

Казалось бы, в жизнь школ, учебных заведений и вузов вошли достижения информационных технологий и это должно позитивно сказываться на креативном и творческом уровне развития учащихся, но этого не происходит. Эпоха постмодернизма трансформировала образовательный процесс настолько, что упразднила прежние завоевания классических подходов в образовании. Поэтому идёт острая критика постмодернизма в образовании, хотя это никакого отношения не имеет к постмодернизму, как к продукту развития информационных технологий. Неужели именно постмодернизм постепенно ликвидировал классическую гимназию или

классический университет? Кто же виноват в том, что все меньше и меньше преподавателей математики и естественных наук, держа в руках кусочек мела сами с нуля выводят формулы, показывая своё мастерство своим учащимся? Учащиеся все чаще и чаще слушают тексты, читаемые с презентаций, а преподаватели все чаще и чаще лишь водят указкой по экрану, на котором высвечиваются уже готовые формулы. Неужели именно постмодернизм виноват в том, что педагоги играют или делают вид, что учат, а ученики играют и делают вид, что учатся? Визуально это выглядит как сдача тестов или презентаций, как неких продуктов учебной деятельности. Увы, часто, всё это никакого отношения к оценке уровня знаний и навыков, не имеет. Все отдано на откуп компьютеру, а живая система Преподаватель-Студент или Учитель-Ученик, оказались за бортом этой мертвой компьютеризации. И постмодернизм здесь не причем! *Причина в том, что образовательная система однобоко и извращённо использует достижения эпохи постмодернизма, а также увлечёвшись постмодернизмом забывает классические подходы, которые должны иметь место всегда на какие бы высоты не поднимались информационные технологии. Мы должны сохранять память и сущность, как основание, на котором держится все новое.*

Итак, живая и творческая система Учитель-Ученик или Преподаватель-Студент оказалась за бортом тех удобств и услуг, которые дала компьютеризация. Поэтому не стоит удивляться тому, почему не развиваются творческие и креативные способности учащихся, а также тому, почему, в конце концов, Россия обречена лишь пользоваться зарубежными креативными разработками и потреблять импортные продукты интеллектуальной деятельности. *Таким образом, компьютерные технологии должны применяться в педагогике, но лишь как вспомогательные средства, но не как основание педагогического процесса.*

Развитие образовательной системы невозможно без развития науки. Увы! Опять-таки, необходимо признать, что современная российская наука, которая мнит, что она ещё существует, испытывает значительный дефицит научной новизны. Более того, большинство российских учёных мнят, что занимаются развитием науки, даже несмотря на то, что в России нет заказов на научные исследования со стороны производства, которое отсутствует в стране, а если и наличествует, то не нуждается в наших доморощенных разработках, так как является полностью импортным и покупается за нефтедоллары. Более того, в России, по сути своей, нет конкретной программы научно-производственного развития и соответствующих заказов на исследования учёных. Нередко учёные, руководимые нуворишами от наук, безответственно осваивают значительные денежные средства под науку и в лучшем случае пишут никчёмные отчёты или публикуют свои «труды» в зарубежных научных журналах, которые уже дискредитировали себя за счёт коммерциализации своих публикаций. А в худшем случае, на них заводят уголовные дела и ведутся расследования. Мир научных публикаций стал рынком! А рынок всегда является условием для преступлений.

Кроме того, наука в России не развивается и потому, что за счёт коммерциализации и масштабной изощрённо-замаскированной коррупции заблокированы или отбиты интеллектуальные установки и мотивы к занятию настоящей наукой у молодых, начинающих соискателей и аспирантов. Кто-то может сказать, дескать, если бы начинающий исследователь занимался изначально истинной наукой и внедрением, на основании открытых им уникальных закономерностей, в которых нуждается

общество, то, наоборот, ему бы платили и не приходилось бы ему самому раскошелиться. Дескать, внедрение туфты в науке стоит денег. Дескать, стоит только этой туфте исчезнуть как коррупция автоматически исчезнет. Возможно это и так, но это лишь одна из многих причин, из-за которых до сих пор в России нет отдачи от учёных, а лишь царствует безответственное освоение капиталов под многолетние обещания.

В российской науке, благодаря импортным информационным технологиям, научились делать презентации, оформлять, проводить помпезные отчётные конференции, но глубокий анализ показывает, что часто за этим всем нет никакой научной новизны и актуальности. Стоят и пылятся мощнейшие компьютеры, на которых у учёных и производителей нет заказов. Нет тех задач, которые можно было бы решать с помощью этих мощнейших компьютеров. Вспоминаю, как в СССР была очередь ученых и производителей на расчеты ЭВМ. Об этом мне признаются сами математики и кибернетики, в которых никто не нуждается. Есть редкие разработки и заказы, а по сути, в этой сфере все замерло. Поэтому образовательной системе России в настоящее время лишь остаётся с надеждой смотреть и ожидать заказы, которые должны поступать от российского общества, которое будет реально нуждаться в замороженных продуктах интеллектуальной и креативной деятельности россиян.

Кроме того, необходимо признать, что настоящее время многие современные подходы в педагогике являются результатом внедрения новых средств и достижений нашего времени – эпохи постмодернизма. При этом авторы и пользователи этих педагогических технологий часто не понимают истоков создания этих новых подходов. Не понимают того, что все эти подходы часто являются результатом новых условий и контекста, задаваемых постмодернизмом и его проектами. Пользователи этих технологий близоруко потребляют их, не создавая ничего нового, которое могло бы адекватно отвечать вызовам изменившихся условий. Основной причиной такого отсутствия творчества и креативности в педагогике, является непонимание постмодернистских проектов, и, как следствие, истоков, благодаря которым возникают новые подходы в педагогике. Многие разработчики и пользователи педагогических технологий, по-видимому, не достаточно понимают того, что эти разработки являются, в конце концов, продуктом использования постмодернистских подходов. Отсутствует постмодернистское понимание и осознание возникающих новых подходов в педагогике. В результате проходит время и эти технологии, которые ранее считались новыми, не совершенствуются в соответствии со знаниями постмодернистских проектов и подходов, в силу незнания последних. Более того, многие разработчики педагогики, игнорируя постмодернистские подходы, в силу их незнания или умышленного невежества, выдают свои разработки за нечто новое, хотя это результат использования постмодернистских подходов. Некоторые исследователи педагогики, не понимая основ постмодернистской философии и ее проектов, начинают даже критиковать постмодернистские подходы, выхватывая из них только то, что касается издержек и извращений, происходящих в эпоху постмодернизма. Постмодернистская теория как раз позволяет адекватно осознавать извращения нашей эпохи и реагировать на них. *Не стоит путать издержки эпохи постмодернизма с прогрессивными постмодернистскими проектами.* Например, Интернет, с одной стороны, полезный инструмент, решающий множество проблем. Но одновременно Интернет создаёт и множество проблем, которые могут перейти на иной негативно-качественный уровень. В частности, проблема буллинга (травли) в школе, благодаря Интернету может

разрешиться в положительную сторону. И наоборот, эта проблема может перейти в формат кибербуллинга, как растражированную травлю в Интернете.

Кроме того, необходимо признать, что современная педагогика, сама того не замечая, уже развивается в постмодернистском дискурсе. Поэтому настало время ликвидировать это невежество и незнание основ постмодернистских подходов. Ранее [1,2,3,4], на основании постмодернистских подходов нами были разработаны основы постмодернистской психологии (см. Р.Р. Гарифуллин, Основы постмодернистской психологии, 2015). В данной работе, благодаря основам постмодернистской психологии разработана постмодернистская педагогика.

1.1. Ключевые тезисы постмодернистской педагогики.

Необходимо признать, что среди учёных о постмодернизме сложились разные мнения. *Анализ показывает, что немало людей имеют негативную оценку постмодернизма лишь в силу незнания постмодернистских проектов и ограниченного представления о философии постмодернизма. Поэтому стоит только исследователям подтянуть свои представления об этом направлении, как они становятся сторонниками постмодернизма.*

В настоящее время часто говорят о коренном реформировании сферы образования, но практика показывает, что это возможно только при условии принятия постмодернистских подходов.

Формирование образовательного пространства, которое традиционно связано с онтологическими представлениями о человеческом бытии, вряд ли может привести к воистину коренной реформе образования. Педагогика сегодня, конечно, испытывает на себе влияние постмодернистских идей, но это никакого отношения не имеет к конкретному внедрению постмодернистских проектов. Постмодернизм имеет признание на нашей планете благодаря развитию информационных технологий. При этом необходимо различать влияние на образование постмодернистской среды, от влияния на образование постмодернистских проектов, основанных на глубоком понимании постмодернистской философии. До сих пор, образование испытывало на себе лишь дико-потребительское влияние постмодернистской среды, задаваемой развитием информационных технологий. При этом до сих пор, по-настоящему не внедрены постмодернистские проекты в образование.

Цели образования в рамках постмодернистского подхода основательно преобразуются. В рамках модернизма школы – это школы-«паноптикумы», это школы-тюрьмы с непластичной и мёртвой иерархией системы передачи знаний, которая безразлична к запросам учащихся. Постмодернистский подход предполагает школу, свободную от репрессий, авторитета и иерархии. Постмодернистский подход основывается на запросах учащихся, но это, не предполагает вседозволенность, которую критикуют представители традиционных подходов. Если мы желаем внедрить в педагогическую теорию постмодернистские подходы, причём такие, чтобы они вписались в систему современной культуры, то должны строить систему ценностей и смыслов так, чтобы не делать акцента на сложное соединение ценностей индивидуальности и общности. Это должна быть теория, основанная на другом мировоззрении. В основании этой теории, уже не должны лежать классические дихотомии «причина –

следствие», «объект – субъект» «человек – общество», «мышление – деятельность» и т. п.

А сейчас приведём лишь основные ключевые тезисы постмодернистской педагогики, которые выявлены и разработаны нами:

1. Образование в рамках постмодернистского подхода не акцентирует внимание только на семантическую форму изложения и запоминания материала школьником. Особое внимание начинает уделяться визуальному образу. Согласно постмодернисту Жилю Делёзу, энциклопедия мира, состоящая из слов и предложений закончилась, и на её смену приходит педагогика перцепции, то есть воспитание и обучение с помощью визуального восприятия образов.
2. Постмодернистская педагогика отвергает бинарные оппозиции, например, представления чего-либо на основе противоположностей.
3. Имеет место отказ от линейных текстов, одномерной структуры, ряда символов. И действительно многие явления и вещи в мире не настолько рядоположены. Вся эта линейность условна и является лишь результатом нашей проекции, вызванной потребностями.
4. Ошибки, которые в традиционной педагогике были помехами, в постмодернистской педагогике становятся основанием для интуитивных и творческих процессов. Ошибки, заблуждения и даже бредовые суждения становятся ценностью и основанием возникновения новых знаний. Усиливается внимание к ошибкам. Появляется культ ошибки.
5. В постмодернистской педагогике имеет место, так называемая «смерть» автора, то есть автор исчезает. Текст превращается в самодвижущуюся живую ткань, способную к самодостаточной процедуре смыслопродолжения и смыслопорождения.
6. Появляется цитатность и утрачивается контекст и изначальный смысл. Содержание образования становится таким, что оно уже не придерживается универсальной теории содержания образования. Вместо этой универсальной теории приходит многовекторный дискурс. Исчезают общие конкретные цели, стандарты, планы уроков.
7. Согласно традиционным модернистским взглядам, мир познаваем, как некая система, механизм которой нужно познать, аналогично тому, как мы познаём механическую машину. В рамках постмодернистского подхода мир - нечто текущее, нарождающееся, хаотическое, открытое, интерактивное. Мир всегда пребывает в своём становлении. Поэтому содержание образования, также постоянно обновляющееся понятие, которое нельзя однозначно определить.
8. Традиционная педагогика основывалась на воспроизводстве былых знаний, и непонятно откуда могут появиться новые знания. В рамках постмодернистской педагогики имеет место производство своих собственных знаний. Это открывает новые возможности, создаёт условия для самореализации своих возможностей, интуитивных и творческих процессов.
9. Согласно постмодернистскому подходу, всё в мире, представляет собой текст. То есть, какой бы сложной структурой и процессами не обладали системы (психический мир, структура Вселенной, нейросети, ДНК, ядра, кварки и т.п), их можно моделировать, цифровать и сводить к неким текстам.
10. В постмодернистской педагогике ученик больше интерпретирует, чем объясняет.

11. В содержание образования могут входить различные сферы научного и вненаучного познания, например, теология. Религия, как и наука модернистичны и придерживаются различных догм. Содержание образования может быть религиозным. Для модернистов контент образования – это атеистический текст, а для постмодернистов он может быть квазитеологический текст. Вместо заучивания догматов веры постмодернистская педагогика предлагает изучать Всевышнего, космос и магию.

12. Постмодернистская педагогика – это, прежде всего разрыв с устаревшей европейской педагогикой, берущей начало в эпохе Просвещения.

13. В рамках постмодернистского подхода объективная истина неопределима. Наш антропоморфный язык и смысл бытия созданы социумом. Мы выходим с помощью языка всего лишь на очеловеченную реальность, на некий предметный мир.

14. В рамках постмодернистской педагогики истинной истории не существует. Существует лишь метаистория, как социальная конструкция, развивающаяся господствующими классами с целью узаконить свои позиции и привилегии, поэтому знание – это сила, и школы обычно представляют лишь механизмы этой силы для обеспечения социального контроля *через манипулирование знанием*. И эти манипуляции совершаются по определённым технологиям (об этом читайте ниже).

15. Есть точка зрения, что постмодернистская педагогика и образование ограничиваются лишь социальной функцией школы и считают, что главный педагогический грех состоит в передаче ранее накопленных знаний. Это конечно не так. Ранее было отмечено, что нами выдвинут принцип единства модерна-постмодерна. Постмодернизм не может существовать без своей базы, как некоей сравнительно стабильной составляющей, как памяти о прошлом. Постмодернизм – это животворящий и становящийся слой знания, который базируется на более устойчивых прошлых знаниях, которые, тем не менее постоянно трансформируются, благодаря этому постмодернистскому слою. Это как скелет человека, который обновляется в течении десятков лет, а другие, более динамичные части организма человека обновляются за более короткие промежутки времени.

16. Постмодернистская педагогика должна рассматривать школу, как средство, с помощью которого осуществляются перемены вместо традиционного сохранения и передачи опыта прошлого. Школа становится – школой постоянного источника перемен, то есть, школой обучению творчеству во всех сферах жизни и деятельности, как создания нового не только для самих школьников (субъективное творчество), но и создания нового для общества (об этом также читайте ниже).

17. Постмодернистская педагогика, по сути своей, должна пойти на смелый шаг, и поэтому, целью учебного плана должен быть план реконструкции традиционных законсервированных знаний, мешающих становлению и развитию. Поэтому в основе такой реконструкции должна лежать реконструкция культуры и ее отношения с властью. Сама же власть, если она прогрессивная, как только обнаружит эффективность от такой реконструкции, сама же начнёт поддерживать её.

18. Учебный план в рамках постмодернистской педагогики должен игнорировать устаревшие и нежизнеспособные категории и понятия модернизма в содержании учебного материала. Наука со своими условностями и ограничениями

не должна формировать основу учебного плана. Поэтому должен усилиться научно-творческий компонент самих педагогов. В школе нужно создавать такие условия, чтобы учителя и ученики могли продуцировать свои собственные знания, не представленные в учебниках. Учебный план превратится в процесс, а не в нечто неизменное. Учебный план не должен быть установкой или курсом, который нужно пройти.

19. В учебном плане могут появляться непредсказуемые и постоянно меняющиеся образы и содержания, но все они должны вращаться вокруг некоего центра.

20. В рамках постмодернистской педагогики должно быть многовариантное и комплексное понимание каждой конкретной ситуации. Должны внедряться элементы ситуационной психологии, то есть понимания того, что многие системы себя ведут независимо от их прошлых состояний, полностью являясь результатом лишь новых условий и на новой ситуации.

21. В рамках постмодернистского учебного плана должны быть созданы условия для развития новых способов мышления.

22. Учитель не должен быть некоей камерой хранения уже использованных знаний. Он должен быть источником или генератором знания в условиях изменений педагогического опыта, вызванного изменением внешкольной среды. Он должен иметь навыки адекватного реагирования на изменяющиеся внешние условия.

23. Есть заблуждение, согласно которому учитель, работающий в рамках постмодернистской педагогики, якобы, не должен учащимся озвучивать и предлагать свои жизненные и нравственные ориентиры, свои моральные взгляды. Это конечно не так, но при этом не должно быть отхода учителя от методического указания, которое может привести к вольной интерпретации.

24. Постмодернистская педагогика рекомендует учителям не преподавать в рамках традиционных установок содержания образования, в котором есть *конкретные цели, планы уроков, методы контроля результатов*. Теперь установки учителя должны быть направлены на нечто *неопределенное, эстетическое, автобиографическое, интуитивное, эклектическое, мистическое*.

25. Содержание образования должно больше фокусироваться на внутреннем опыте ученика, а не на внешних целях обучения. *Цели же появляются позднее, то есть уже в ходе учебного процесса. И эти цели должны ставиться прежде всего учеником*. Опыт ученика становится источником содержания образования.

26. Постмодернистское мировоззрение подразумевает, что у каждого есть свое видение реальности и поэтому должны изучаться различные артефакты: легенды, биографии, автобиографии, мифы, рассказы и т.п. Поэтому придание ученикам собственного значения изучаемым вещам, является одной из главных задач постмодернистской педагогики. Школа и учитель должны предоставить учащимся право выбора. Ученик должен владеть подходами к демократическому принятию решений о содержании урока. Это должно касаться и заключений, которые должны быть открытыми и незавершенными для иных репрезентаций.

27. Система Учитель-Ученик, в рамках постмодернистской педагогики рассматривается как система диалога для поиска равновесия между *относительными и абсолютными истинами*.

28. Постмодернистский подход к образованию заключается в том, чтобы обозначить учащемуся путь познания, а не просто обеспечить его конкретными

знаниями и умениями. Таким образом, *содержание образования – это процесс, а не некий замороженный объект.*

29. Содержание образования зависит от контекста его использования на уроке, на экзамене или при домашней подготовке. Результат учебного процесса (например, контрольная работа и т.п.), может быть представлен в форме видео, рисунка, эссе, стихотворения. На этом основании учитель может жать ему возможность преобразовать форму проверки к контрольной работе.

Постмодернистская система система Учитель-Ученик не впускает в себя категоричные суждения.

30. Некоторые считают, что постмодернистская педагогика это всего лишь выход из традиционной педагогики в сферу электронных медиа, дескать, сам Интернет, в частности, преобразует традиционную педагогику, попавшую под жернова Интернета. Это не совсем так, хотя роль интернета в процессе постмодернизации образования усилилась.

31. Постмодернистская педагогика – это, порой, разрушение традиционных законов, правил и критериев, законов педагогики, но такое, при котором создаются условия для педагогического действия как акта творчества, открытия и созидания. Это педагогика открытого, блуждающего и интерактивного культурного процесса.

32. Педагог, встающий на путь постмодернистского образования, должен понимать, что педагогический процесс как феномен имеет неопределённость, как это бывает в опытной мастерской, в которой неизвестно к каким открытиям может привести творческий процесс. Для того, чтобы школа превратилась в такую образовательную мастерскую, важно рассмотрение акта передачи информации как акта представления, как некоей презентации с созданием специальных риторических, речевых, поведенческих, видео и кино примеров. Это моделирование ситуаций образовательного процесса в системах медиакоммуникаций, Интернета, телевидения, видео и т.п. Поэтому система постмодернистского образования подразумевает использование интерактивного образования (онлайн-лекции, онлайн-семинары, художественные презентации и т.п.)

33. Постмодернистская педагогика – это теперь не просто передача знания от одного субъекта другому субъекту. Это возможность разным субъектам самим формировать учебное пространство с помощью новых информационно-технологических приемов, медиа-технологий, художественных и культурных средств и т.п.

34. Постмодернистская педагогика, в силу принципа единства модерни и постмодерна, полностью не отвергает необходимость образования и воспитания, считая их тоталитарными и репрессивными. Такая педагогика не рассматривает традиционную педагогику как форму некоего террора, как средство разрушения учащихся, но понимает, что в ней есть такие составляющие, которые могут вызвать такие разрушительные процессы.

35. Есть исследования и подходы в педагогике, согласно которым ребенок с самого начала своей жизни сам знает то, что ему нужнее, причём лучше своих родителей и учителей. На этой основе некоторые исследователи предлагают отказаться от целей, методов и формы образования. Некоторые утверждают, что образование должно строиться на ситуационности, игнорируя то, что осталось в памяти от прошлого опыта. Конечно, такое невозможно. Любая живая система

всегда сохраняет в себе каркас и базу, но при этом открыта к новообразованиям, согласно выдвинутому нами принципу единства модерна и постмодерна.

36. Некоторые критики видят в постмодернистских подходах только издержки. Например, имеет место узкое понимание постмодернистской педагогики, согласно которому те, кто инвестируется в образование, рассматривают его только как товар. Сводить постмодернистское образование к нечему, приносящему только выгоду, неверно. Тем более, выше мы показали множество преимуществ постмодернистского подхода. Хотя установки постмодернизма, согласно которым систему Учитель-Ученик уже меньше интересует истинностью знания, а интересуется только полезность этого знания, имеет место. Хотя установки постмодернизма, согласно которым система Учитель-Ученик дает предпочтение полезности знания, но не его истинность, имеют место. При этом забывают, что кроме коммерческих ценностей, есть и эстетические, духовные и иные ценности образования. Финансовый редуцианизм – это лишь маленькая часть всех ценностей, которые порождает ценность постмодернистского образования. То, что продавцов и покупателей трудовых кадров, получающих образование, не интересуется духовное или физическое состояние человека, а интересуется лишь прибыль, это узкие модернистские установки и они никакого отношения к постмодернистскому образованию не имеют. Товарно-денежные отношения в системе Учитель-Ученик диктует утилитарный интерес к образованию. Это чистый модернизм. Постмодернистская педагогика отказывается от поиска истин не потому, что ограничивает себя финансовыми интересами и вопросами прибыли, а потому, чтобы образование было становящимся, животворящим и адекватно реагировало на изменяющийся мир, но именно всё это и позволяет иметь большой успех на рынке образовательных услуг. Поэтому не стоит путать причину со следствием.

37. Постмодернистская педагогика подразумевает равноценность всех видов и форм знания.

38. Согласно принципу единства модерна и постмодерна ценность человеческого Я и Другого равносильны, то есть нет акцентов на то или другое. Утрачивать традиционную установку российской педагогики на ценность служению обществу не стоит, как не стоит утрачивать самоценность личности и формирование ее самосознания, создание условий для ее самоопределения и самореализации. Акценты в ту или другую сторону неблагоприятны. Либо растёт эгоизм и девиантные установки, либо потеря смысла жизни из-за потери самого себя. Наше Я без Другого невозможно, как невозможно Другое без нашего Я. Иначе развивается бессмыслица любой деятельности. Именно поэтому принцип единства модерна и постмодерна актуален, как и актуален принцип единства Я и Другого.

39. Постмодернистская педагогика направляет образование и воспитание на создание ребенком собственного пути, а в центр образования ставит самоинтерпретацию и самосознание ученика.

40. *То, что роль учителя в рамках постмодернистской педагогики, уменьшается, не вызывает сомнения, хотя бы потому, что интернет стал помощником в поиске информации. Поэтому необходим учитель как наставник на начальной ступени образования. Это позволит ученику иметь защитную базу для очистки и обработки информации, полученной в интернете.*

41. Постмодернистская педагогика начинается там, где возникают неинституциональные элементы образования. Известно, что образование и воспитание возможно не только в рамках школы. В частности, развивается домашнее образование. Образование и воспитание происходит вне школы, так как жизнь – это не только школа. Именно жизнь оказывает влияние на формирование учителей и учеников. *Но именно постмодернистская педагогика способна вобрать в себя жизнь, так как является живой системой образования.*

42. В настоящее время существует множество видов обучения и с каждым годом это множество увеличивается. Ниже приведём лишь основные виды обучения. По общности содержания образования различают следующие виды обучения: фронтальное обучение и нефронтальное. По форме событийных ситуаций различают: индивидуально-опосредованную, парную форму, групповую, коллективную. По способу объяснения различают следующие формы обучения: сократовская беседа, догматическое, объяснительно-иллюстративное, самостоятельное, программированное, проблемное, развивающее, эвристическое, личностно-ориентированное, компьютерное, модульное, дистанционное, межпредметное, и др. Таким образом, возникает вопрос: в чем будет заключаться постмодернистский подход при использовании этих вышеприведённых методов обучения? Он будет заключаться в том, что педагог в своей педагогической деятельности будет гармонично и умело сочетать все вышеприведённые виды обучения. Это должно быть не простое, механическое смешение видов обучения, а должен быть органичный диалог и взаимодействие между всеми вышеприведёнными видами обучения. Кроме того, постмодернистский подход при использовании всех этих методов обучения, подразумевает отсутствие приоритетов в отношении к какому-либо виду обучения. Эффективность педагогического процесса в случае постмодернистского подхода, должна основываться не на содержании и текстах конкретных видов обучения, а на монтаже и контекстах, создаваемых, благодаря взаимодействию различных видов обучения и пограничной педагогической зоны, возникающей на стыке этих видов обучения. Применение такого подхода может носить непредсказуемый характер, с точки зрения плана педагогических занятий, но, благодаря этому значительно повышаются креативные и творческие процессы в системе Учитель-Ученик.

1.2. Постмодернистская педагогика. Дидактика

Педагогика - область, которая основывается главным образом на дидактике.

Дидактика - это нечто, с одной стороны, связанное с теорией образования, с другой стороны, с технологиями обучения. Это, по сути, методология педагогического процесса. Поэтому напрашивается вопрос о том, насколько постмодернистская психология должна как-то трансформировать традиционную педагогику? После вышеприведённых трансформаций, которые происходят в психологии и психике в условиях постмодернизма, дидактика должна ли как-то измениться? Должна ли как-то измениться дидактика после вышеприведённых трансформаций, которые происходят в психологии и психике в условиях постмодернизма? Должна ли она быть адекватной новым условиям и тем преобразованиям, которые происходят в психике и психологии, благодаря постмодернистской среде. Другой вопрос: исчезают ли те составляющие дидактики, которые отвечают на такие вопросы: «Для чего учить? Кого учить? Какие стратегии обучения есть? Чему учить? Как учить? Как организовать обучение? Какие необходимые средства обучения? Что достигается в результате

обучения? Как проконтролировать и оценить результат?». Вот это основные классические, традиционные составляющие дидактики. Дидактика, с другой стороны, является наукой об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах. И опять возникает вопрос, насколько сама по себе дидактика является нечто законсервированной или изменяющейся сферой? Дидактика живая система или нет? Насколько традиционная дидактика была живой сама по себе и могла изменяться, благодаря изменению условий в социуме? Если мы ставим вопрос о том, насколько дидактика представляет собой живую систему? Более того, если мы ставим вопрос о том, насколько такая живая дидактика адекватно реагирует на изменения социальной среды и трансформирует педагогический процесс школьников, в частности, студентов? Вот тогда мы можем говорить о том, что в этой живой дидактике есть постмодернистская составляющая. То, есть, есть мы, сами того не замечая, начинаем иметь уже дело с постмодернистской педагогикой.

Насколько мы рассматриваем педагогический процесс и дидактику, как живую систему, а не как законсервированную систему, которая не готова трансформироваться под действием социальной среды? Выше мы говорили о том, что пока студент учится, социальная среда сильно изменяется, и он выходит уже неадекватным требованиям этой среды. С нашей точки зрения, постмодернистская дидактика и постмодернистская педагогика уже начинается с того, что она основывается на таких принципах, которые живо реагируют на изменения социума, причем настолько, что педагогика все время изменяется как живая система. То есть, постмодернистская педагогика – это живая педагогика со своей методологией, основанной на применении постмодернистских подходов и проектов. Не стоит понимать живую педагогику, только как педагогику, связанную с обучением и воспитанием живых людей. Постмодернистская педагогика – это живая система со своими внутренними живыми методологическими подходами, содержащими в себе некие компоненты или операторы, живо реагирующие на изменения внешних условий, в которых протекает педагогический процесс. Живые методологические подходы – это подходы, которые быстро и ситуационно реагируют на социальную среду.

Что же в такой новой методологии должно содержаться, чтобы такая система была живой? Какие индикаторы, анализаторы, чувствительные элементы в этой методологии, должны быть, чтобы методология могла бы трансформироваться под действием социальной среды? Существуют ли такие операторы, которые реагируют на изменение социальной среды? По сути, нами сейчас сформулированы основные вопросы и проблемы, которые должны учитываться при построении постмодернистской дидактики, как основания постмодернистской педагогики. Необходима работа над созданием новых ключевых операторов постмодернистской дидактики и педагогики. Ценность данной нашей работы, в первую очередь, заключается в том, что мы разработали и сформулировали проблему создания постмодернистской дидактики, на основании которой будет держаться постмодернистская педагогика и строиться в перспективе постмодернистская система образования.

Целью данной работы была разработка изменяющейся педагогики в изменяющемся мире, то есть, постмодернистской педагогики.

Дидактика, как наука имеет свой предмет. Предмет дидактики – это закономерности, принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы,

формы, средства обучения. Насколько перечисленные выше составляющие содержат в себе операторы изменения, благодаря которым все эти компоненты предмета дидактики сделают дидактику живой дидактикой.

Например, допустим, выявлены определенные закономерности обучения. Мы доверились и положились на них. Вдруг, через некоторое время научные воззрения, на которых строились прежние закономерности, поменялись. И оказалось, что теперь эти закономерности не актуальны и даже существенны. Оказывается, что они уже изменились, а мы по инерции продолжаем применять прежние закономерности, которые раньше были открыты авторитетным учёным, в частности, психологом. На этих прежних основаниях была развита методология. Мы на нее полагались долгое время, а реально эти закономерности уже не имеют места или даже отсутствуют потому, что система поменялась, мир поменялся, мозг поменялся. И такое возможно. Таким образом, отношение к закономерностям как к вечным и законсервированным истинам или знаниям, в условиях постмодернизма, не допустимо. Закономерности эти могут меняться. Есть этапы, когда актуальна одна закономерность, но через некоторое время, может быть актуальной уже другая закономерность. У большинства педагогов наблюдается пассивная установка на определённую и они тревожатся неопределённости, не видя того, что мир поменялся и прежние схемы организации педагогического процесса уже неадекватны нынешней ситуации.

1.3. Принципы обучения в постмодернистской педагогике.

Постмодернистский подход не содержит в себе принципов[1]. И действительно, уже научно доказано, что принципы – это некие условности. Любая научная система все время трансформируется и то, что в какое-то время называется принципом, через некоторое время оказывается, принципом уже не является. Оказывается – это просто некая закономерность, которая работает при определенных условиях. Проходит время, изменяются условия и принцип уже работает, а значит, принципом не являлся. Принципы – это наиболее общие и существенные связи явлений. В частности, согласно постмодернистскому подходу, в психологии нет принципов. Личность меняется, но мы по инерции оцениваем ее по прежним критериям. Более того, часто люди не желают воспринимать другого человека таким, какой он есть на самом деле. У нас в «кармане» нет правильной линейки, которая бы правильно позволяла нам оценивать другого человека. Мы все время «измеряем» людей старой линейкой, а люди изменяются, и прежние эталоны уже для оценки не годятся. Например, мы часто слышим в свой адрес слова наших родителей, которые произносились в наш адрес много лет назад. Часто перед нами стоит уже совершенно другой человек, он очень сильно поменялся, как будто его подменили. Бывает и наоборот. Человек не развивается, его внутренний психический контент с годами вообще не меняется. Изменчивость и творческая составляющая нашей души – основание и источник живости нашей жизни. И всё-таки, люди непредсказуемы не только внешне, но и внутренне.

1.4. Цели дидактики в постмодернистской педагогике.

В научном модернизме есть цель. В постмодернизме целей, как таковых нет. Цель – это предвосхищаемый образ. Пока мы идем к этой цели, наши ценности меняются. Может получиться так, что пока мы идём к цели, которая позволила бы нам получить определённую ценность, эта цель может стать неактуальной, в силу изменения отношения к этой ценности.

Например, два человека, которые планировали связать свои судьбы, изменились в психологическом или социальном плане настолько, что решили не связывать свои судьбы.

1.5. Научные основы содержания образования в рамках постмодернистской педагогики.

В рамках постмодернистского подхода наукообразность исчезает и выходит некая смысловая игра. В постмодернизме всерьёз ничего не воспринимается: все меняется, все исчезает. А наука желает всегда какую-то модель нарисовать, формулу, график и выстроить прогноз. Ещё неизвестно, насколько эти научные модели и формы адекватно описывают реальность. Поэтому трансформация научного содержания в постмодернистской педагогике должно быть, но не настолько значительной, чтобы исчез каркас или классическая основа научного знания. Во всяком случае, эта трансформация должна быть такой, чтобы после неё педагогическая система могла реагировать на изменения социальной среды. В ней должна появиться какие-то смысловые операторы, которые были бы чувствительными на трансформации, которые происходят в социуме.

1.6. Методы обучения в рамках постмодернистской педагогики.

Методы обучения в нашей педагогике обычно классические. Уважение к классикам педагогики должно быть, но при этом нужно развивать педагогику и выходить за рамки классических (модернистских) подходов, сохраняя их как некое основание, которое нужно преодолевать, чтобы потом, обратно вернуться к основаниям, но уже на новом уровне. Вот такая колебательная активность диалектической системы модерн-постмодерн и есть основание живости педагогической системы. Единство модерна и постмодерна аналогичны единству волны и частицы в физике. Клетки живой системы должны всё время обновляться, при этом система должна оставаться по-прежнему живой педагогической или образовательной системой, не превращаясь в иное живое существо, например, правоохранительную систему.

Необходимо работать над синтезом различных классических подходов. Этот синтез будет проявлением постмодернистского подхода. Если мы возьмём классические подходы в педагогике и синтезируем их, благодаря созданию некоего диалога между ними, сделав из них некую живую сообщающуюся солянку, играя авторами классической педагогики и их подходами, то это и будет применением постмодернистского подхода. Например, методичка для педагогов будет состоять из диалогов Макаренко с Каменским, которые в действительности никогда друг с другом не пересекались.

1.7. Формы обучения в постмодернистской педагогике.

Эти формы обучения не закристаллизованы, не заморожены, не законсервированы, они дышат, и это формообразование все время становящееся. Пройдёт время, и вы осознаете, что вы, как педагог не узнаваемы, то есть вы, как педагог всегда разный. К вам, как к педагогу подойдёт ваш директор и скажет, что вы неузнаваемы. И вы ответите ему, что преподавали так год назад, а теперь преподаёте иначе. Вы должны хулиганить не просто в угоду себе и постмодернизму, а должны изменяться в силу тех требований, вызовов и запросов, которые задаёт изменчивый социум, социальный заказ. И ваши ученики вам будут подсказывать. И так часто и будет происходить. Вы будете видеть, как ваш школьник каким-то образом оценивает вас. Вы будете понимать, что вы неадекватны со своими подходами. Вы будете чувствовать, что школьникоказывается, ушел уже дальше вас. Он уже, оказывается, понимает все глубже, а вы его почему-то недооцениваете. Оказывается, нужен уже другой подход. Школьник вам сам будет подсказывать, и вы должны будете ему подыграть, но хотелось бы, чтобы эта игра была под вашим руководством. Если же вы будете все время продуктом подыгрывания, а он будет инициатором этой игры, тогда это будет говорить о том, что вы, как учитель не владеете постмодернистскими подходами. Игра должна быть в ваших руках, потому что вы педагог, вы ведете урок. А конечный результат - это знания, навыки, воспитание и т.д. Если вы будете постмодернистом и будете открыты к новым методам, и при этом всем, у вас не будет хороших результатов в обучении и воспитании школьников, конечно, вас будут негативно оценивать. Вам скажут, дескать, тут с вашей стороны идут некоторые инновации, и они ни к чему положительному не привели. Такое бывает иногда. Это может быть вызвано тем, что педагог еще не освоил классические подходы, а уже пытается применить постмодернистские подходы. Чтобы их применять и выходить на территорию инновационных постмодернистских подходов в педагогике, необходимо очень хорошо знать классические педагогические подходы настолько, чтобы ими играть. Вот когда вы станете виртуозом классических подходов, с этого момента, вы имеете возможность стать виртуозом постмодернистских подходов в педагогике. Вы сможете играть разными различными педагогическими подходами, сочетать их, варьировать, организовывать диалог между ними. У вас появится навык живо реагировать на ситуацию за счет монтажа классических подходов.

Педагог, работающий в постмодернистском ключе, в своей работе придерживается не только какого-то одного подхода в психологии, например, психоаналитического подхода (З.Фрейд), но и применяет как человек-оркестр и другие инструменты психологии, сочетая аналитическую психологию (К. Юнг) с психоанализом, с гештальтпсихологией, с психологией установки (теория Узнадзе). Например, педагог не может полагаться на умение давать установки школьнику, паразитируя только на имеющейся харизматичности. Педагог-постмодернист не обязательно харизматичен. Это игрок, он легко реагирует и изменяется. Он готов изменить свою роль, готов сесть вместе с учеником и не стоять у доски и т.д.

Классическая школа на том, что все ученики сидят на своих партах так, что большинство из них смотрят в затылки друг другу. Школьники смотрят в затылки друг другу в процессе обучения. Полезно было бы, если бы школьники видели бы друг друга в процессе познания? Существуют такие программные обучения, при которых затылки не видны. Все друг друга видят, идет диалог, идет динамика. Педагог в такой

группе не тот, который чего-то говорит, а все слушают. На таких занятиях согласно программе идет интерактивный учебный процесс.

Итак, представьте себе, что к вам, как к педагогу, заходит ваш директор школы и обнаруживает, что в вашем классе нет парт: все они по сдвинуты к стенам аудитории. Ученики сидят по кругу и вы тоже сидите в этом кругу. И ученики учат вас. Директор спрашивает: «Что вы тут делаете?». А вы отвечаете: «Внедряем постмодернистские подходы и проекты в педагогику». Поэтому возникает вопрос, насколько вы можете преподавать и воспитывать, выходя за границы педагогических традиций, причём так, что этого не делал ни один учитель. Пусть это будет бессмыслица. Давайте подумаем о бессмыслице. В своей монографии «Основы постмодернистской психологии» (2015) мною было показано, что любые интересные мысли возникают в процессе генерирования бессмыслицы. Было показано, что интуитивный процесс – это процесс генерирования бессмыслицы, после возникновения которых, происходит их фильтрация. Оказывается без бредовых смысловых конструкций, образующихся благодаря воображению, фантазиям и подобным психическим процессам, невозможно возникновение новых знаний и творческих открытий.

Итак, если вы педагог, то попытайтесь включить своё воображение и не побояться впустить нечто необычное в процесс обучения и воспитания. Как-то я попросил о том, чтобы будущие студенты-педагоги предложили бы бессмыслицы. Помню, как первая студентка предложила, чтобы дети раскрашивали или разукрашивали друг друга. Потом был поток бессмыслицы, но оказалось, что не все студенты способны их генерировать. Оказывается для того, чтобы уметь генерировать бессмыслицы, тоже нужен талант. Ранее в монографии [7] «Психология художественного творчества» (2004) нами было показано, что творческие люди более способны за фиксированный интервал времени генерировать бессмыслицы и бредовые конструкции. Поэтому в практической постмодернистской психологии, основы которой были разработаны нами, существуют специальные приёмы. Благодаря этим приёмам, можно увеличить мощность генерирования бессмыслицы и бредовых конструкций, которые впоследствии могут стать основанием для творческих открытий. Например, существует приём инверсия. Он заключается в том, что берётся классический подход и разворачивается в противоположную сторону, то есть происходит инверсия. Затем мы всматриваемся и пытаемся понять то, насколько в этом есть нечто полезное для процесса творчества?

Например, одной студентке-педагогу, во время моего мастер-класса по постмодернистской педагогике, пришла бредовая идея, чтобы все ученики стали ходить на руках или даже на головах. Или такая бредовая идея, чтобы вместо детей в детский сад ходили бы родители. Чтобы сродителями занимались воспитатели-дети, а их дети приходили бы и забирали из детского сада. Во всяком случае, этот эксперимент можно провести. Итак, можно предложить заведующей детским садом, чтобы один день был экспериментальным: и в детский сад приходили бы взрослые, а забирали их из детского сада дети. Конечно, это может прийти в голову воображающему ребёнку или присниться взрослому. И пусть взрослые побудут в детском саду. А потом можно вернуть всё обратно. А теперь делаем вывод. Можно ли в этой бредовой идее найти что-то полезное для развития педагогического процесса и разработки новейших технологий в педагогике? Во-первых, родители, по-видимому, познают условия содержания в детском саду. Например, обнаружат, что в детском

саду во время тихого часа отсутствует вентиляция и трудно дышать. Дети тоже познают то, какого быть без детского сада и без родителей. Некоторые из них сделают вывод: лучше ходить в детский сад.

Другой студентке-педагогу, во время рассмотрения приема инверсии, пришла бредовая идея, чтобы дети, наоборот, на улице кушали и спали бы, а гуляли в помещении. Все детишки знают, какая радость во время масленицы, кушать блины на морозе. Дети во время масленицы съедают намного больше блинов. Итак, питаться будем на улице, а гулять будем в группе. То, что делали на улице, делаем в помещении, и наоборот, то, что делали в помещении, делаем на улице.

Помню, как одна студентка-педагог предложила, чтобы дети в обратную сторону разворачивали слова. Это как в анекдоте, когда мужчина за то, что соседская собака мешала ему спать, лая «гав, гав, гав», вывернул её наизнанку, и она начала лаять «ваг-ваг-ваг» и он опять не смог спать.

Ещё студенты предложили поменяться ролями. Обычно в тихий час дети не спят. Разные дети бывают. Помню, как одна студентка предложила бредовую идею вытащить большую стеклянную банку и собирать понемножку туда слёзы детей, которые много плачут и капризничают. Держать эту банку перед ребёнком, чтобы он туда выплакал свои слёзы.

Помню как во время моего мастер-класса пришла бредовая идея выдавать зарплату детям. Родители выкупают детей, и фонды детского сада формируются за счет выкупа.

1.8. Для чего учить?

Традиционная, модернистская **дидактика** отвечает на следующие вопросы: «Для чего учить? Каковы цели образования и обучения?» Как будет звучать этот же вопрос в постмодернистском формате? Здесь как будет звучать? В рамках постмодернистского подхода традиционное понимание смысла исчезает. Появляются квази-смыслы [1]. Исчезают закристаллизованные смыслы. По сути своей, исчезает вопрос: «Ради чего?» Обычно вопрос «ради чего?» всё консервирует. А тем временем, ранее нами уже отмечалось, что в реальности структуры живые и все время меняются. И вопрос «для чего учить?» в системе, которая дышит, играет и не ставит никаких целей, вообще не звучит. Поэтому, в постмодернизме, на мой взгляд, «для чего учить?» звучит не в смысле «для чего учить?», а «для чего учить-то?». Вы понимаете? В рамках постмодернистского подхода, означает, что вообще не надо учить, настолько, что школьник сам начнет учиться. А вот вы будете задавать вопрос «для чего учить?», а у школьника на это, наоборот, будет рвотный рефлекс. Он наоборот будет от учителя убегать. Например, стоит задача связанная с тем, чтобы малыш быстро собрал свои игрушки. А малыша, наоборот, просят, чтобы он 30 минут не собирал игрушки. В результате, он наоборот, быстрее соберёт игрушки.

Для чего учить? Согласно постмодернистскому подходу не имеет смысла учить, в силу, например, того, что дети сами могут учиться, не полагаясь на учителей и родителей, а полагаясь только сами на себя. То есть, имеет место имманентное развитие или саморазвитие для которого нужно создать условие и педагог в этом

случае превращается в наблюдателя и помощника по отношению к ребёнку или школьнику, а не в человека, за которым нужно повторять и которого нужно слушаться. Ребёнок в этом случае слушает не учителя, а прежде всего себя и таких же, как он сам сверстников. Это уже иная педагогическая ситуация и вряд ли она педагогическая. И действительно, есть такие познавательные и поведенческие процессы, возникновение которых не зависит от учительства. Таким образом, при постмодернистском подходе, нет никаких целей образования. А почему? В том числе и потому, что есть такие знания, которые могут измениться настолько, что уже будут бесполезными. Например, уже сейчас в учебнике «Окружающий мир» есть разделы, которые уже нужно переписывать. Например, темы, касающиеся современной почты и того, как она работает.

Родители могут сказать вам, дескать, чему-нибудь вы же должны обучать. И педагог-постмодернист может сказать, что создаёт условия своим школьникам, благодаря которым они будут умными настолько, чтобы не зависеть от учителя. В этих новых условиях ваш ребёнок сам интуитивно решит что делать? И это решение к нему придёт не благодаря законсервированным и устаревшим знаниям.

Вот постмодернистский анекдот. Один босс из окна высотного здания постепенно по одной штуке выкидывает вниз коллекцию своих золотых часов. Выкидывает и смотрит, как они летят вниз. Подчинённые хотят остановить эти безумные, на их взгляд, действия босса, но телохранители не подпускают со словами: «Тихо. Наш босс наблюдает за тем, как падает время».

1.9. Кого учить в эпоху постмодернизма?

Кто субъект обучения в условиях постмодернизма? Обычно обучаем школьников, а кого теперь будем обучать? Тут два ответа: либо вообще никого не будем обучать, либо будем обучать родителей, либо самого педагога. Традиционно обучаются ученики. Но вы, как постмодернист, должны выходить на обучение кого угодно, но только не учеников. Но этот новый подход будет влиять на эффективное опосредованное или косвенное обучение учеников. Мы же не отказываемся полностью от модерна, мы же сказали в начале, что существует принцип единства модерна и постмодерна.

1.10. Какие стратегии обучения наиболее эффективны в рамках постмодернистской педагогики?

Стратегий вообще нет в постмодернизме, потому что стратегии – это нечто, что в прошлом. А настоящее меняется. Идет постоянное становление образовательной системы и педагогического процесса. Как же можно выстраивать стратегии, если они уже неадекватны и не всегда будут соответствовать изменяющейся среде. Стратегии просто нет, она исчезает.

1.11. Чему учить в эпоху постмодернизма?

Каким должно быть содержание образования и обучения? Контент и содержание изменчивы. Мы должны знать механизм, благодаря которому этот контент изменяется. Мы должны знать ключ, который включает процессы изменения содержания в течении времени. Мы должны знать, почему это содержание живое, трансформирующееся? В любом случае, в постмодернизме, содержание – это монтаж разных текстов, это текст

текстов, это содержание содержаний. Это называется в постмодернизме интертекстуальностью, то есть тексты формируются из готовых текстов. Содержание формируется из фрагментов готовых содержаний. А это сформированное содержание тоже может стать элементом в монтаже и т.д.

Что такое текст текстов? В обычном тексте у нас есть предложения, состоящие из слов. Если вы начинаете манипулировать с готовыми текстами, то есть создавать монтаж из заготовленных текстов, то это и будет текст текстов. Это монтаж. Монтаж из заготовленных блоков. Это называется интертекстуальностью[2,4]. Что такое содержание содержания? У вас были фрагменты содержаний и вы смонтировали из этих фрагментов новое содержание. Поэтому педагог-постмодернист продолжает работать с теми же традиционными педагогическими содержаниями урока и приёмами, превращаясь не в автора своего урока, а лишь в скриптора. То есть, педагог лишь, без всякого авторского диктата, монтирует готовыми педагогическими блоками. Причем это всё должно происходить так, чтобы создавались хорошие условия для саморазвития школьника. Аналогично тому, как на дискотеке диджей соединяет разные композиции? В музыке это микс. То есть, такой педагогический микс. Школьник должен почувствовать, что педагога как учителя нет, но реально он находится рядом и лишь обеспечивает условия и «подкидывает» нечто для саморазвития школьника. Возможно, что педагог-постмодернист, паразитирует на известных методологиях, но из них создает такую «солянку», такой педагогический «микс», который позволяет саморазвиваться школьнику. Педагог-автор исчезает и на его место приходит педагог-скриптор. Автор-педагог – это человек, по чьей воле происходят изменения и развитие школьника. Скриптор-педагог лишь создаёт условия для того, чтобы школьник, в большей степени, сам стал автором своих изменений. В частности, скриптор-педагог создаёт условия, при которых школьник, пользуясь Интернетом, интерактивной связью, специальными тренажерами и другими средствами технологий, в том числе, информационных, саморазвивается и самообучается. Всё это происходит в ситуациях, когда требуются не только знания, но и умения.

1.12. Как учить в рамках постмодернистской педагогики?

Существуют ли в рамках постмодернистского подхода методы обучения? Наверное, все-таки есть. Учим, согласно ситуации, то есть, нет конкретно зафиксированных методов. В зависимости от ситуации изменяем эти методы и внедряем их.

Как организовать обучение? Каковы формы организации обучения? Дидактика этим тоже занимается. Да, форма тоже, в зависимости от ситуации, меняется. Сама по себе форма организации обучения тоже изменчива. Во всяком случае, она не законсервирована, как это бывает в традиционной педагогике. Когда педагог выводит нам на экран некие блоки, таблицы, статьи или вы заходите в интернет и читаете какую-нибудь статью, то вы сталкиваетесь с гиперссылками. Это слово, нажав на которое, читатель попадает на другой текст или в другой мир. Вроде бы текст тот же, но когда мы нажимаем на определённое слово, под этим словом все время будет меняться контент, потому что он переписывается. Например, вы нажали на какое-нибудь слово, а оно отправляет вас в Википедию. А Википедия – это живой организм, который все время трансформирует контент тех или иных понятий[3]. Википедия

всегда изменяется и переписывается? И там есть целая редакция, причем там вы сами можете исправлять. Единственный вопрос: насколько ваши исправления будут корректными? Если они будут сильными, то вам предложат сотрудничать. Поэтому, имейте в виду, что тексты изменяются, формы изменяются, и все, что на первый взгляд смотрится, как неизменная статья, в действительности, оказывается уже совершенно иным, как живая система. В результате тексты уплывают от нас, и мы не можем их ухватить. Это и есть постмодернистская реальность, которая может быть адекватно описана только в рамках постмодернистских подходов. Если это психология, то отсылаю читателя к своей монографии «Основы постмодернистской психологии» (2015). Если это педагогика, то продолжайте читать данный текст и познавать основы постмодернистской педагогики.

Необходимо признать, что Интернет[3] является технической площадкой реализации постмодернистского проекта. Это виртуальная зона, где обеспечивается живость, реакция, изменения формы, интерактивность. Благодаря Интернету, педагогическое образование становится интерактивным, и, по сути своей, является основанием развития постмодернистской педагогики.

Какие средства обучения необходимы в этом случае? Насколько трансформируются учебники, учебные пособия, дидактические материалы? Как будут трансформироваться средства обучения? Необходимо признать, что появляются гипертексты. Феномен книги, не исчезнет, хотя бы потому, что будет выполняться ранее сформулированный нами принцип единства постмодернизма и модернизма. Классическая литература, прошлые знания, которые необходимо познавать, будут всегда. Иначе мы рискуем потерять культурологический «скелет» живого организма-социума. Те знания, которые адекватно реагируют на мир, будут уходить из бумаги в цифры. Иначе мы с вами не угонимся за миром, не ухватим его. Только цифровизацией можно ухватить эти живые процессы. Поэтому цифровизация педагогики неизбежна! Но не потеряем ли мы человека в процессе такой постмодернистской трансформации? Предполагаю, что некоторые педагоги будут всегда сопротивляться Интернету и информационным технологиям, оставаясь людьми с добрым сердцем в отношении своих учеников и воспитанников. Постмодернистский проект в каком-то смысле жесток и холоден. Человек в нем исчезает. Хотя и наоборот Мы становимся людьми по мере того, как входим в социальные сети и начинаем переживать за других. Или это не так? Или, наоборот, посещая социальные сети, мы деградируем? Социальные сети развивают нас как людей или не развивают? А может быть, в социальных сетях находятся не люди, а их фантомы и в них верить нельзя. То есть, там общаются два человека, а реально – четыре. Два фантома соединились в этом виртуальном пространстве, а реальные люди – наблюдают за фантомами и морочат друг другу голову? Среди моих читателей, по-видимому, есть такие, которые, благодаря Интернету, общаются с тысячами людьми и создают иллюзию, что со всеми общаются. Вот это и есть, наверное, настоящие постмодернисты. Главное влияние! А то, что вы не прикладываете к этому влиянию свои силы, уже не актуально. Нормальный человек не может так мощно общаться. Есть психоэнергетические ограничения, внимания и т.п. А информационные технологии могут позволить создать иллюзию того, что данный человек переживает за все человечество. Создать иллюзию того, что он со всеми переписывается. И его клиенты будут верить в это. К сожалению, уже есть такие технологии, которые создают иллюзию того, что некий человек именно ему пишет уникальный текст, а не является роботом. Это как в советские времена,

благодаря пропаганде, граждане были уверены, что Сталин за нас всех думает и переживает. И сейчас есть технологии, которые позволяют создавать иллюзию того, что этот человек Вам написал, хотя написал робот.

В постмодернистских условиях появляются и издержки. Попробуем их разобрать.

Насколько отсутствие условий для воображения детей, которое вызвано эпохой постмодернизма, то есть погружением их в фантастические виртуальные миры игр и фильмов, негативно влияют на развитие их образной интуиции и мышления? Насколько условия, благодаря которым ребенку уже не надо фантазировать и воображать, а надо всего лишь пассивно воспринимать кем-то сделанную воображаемую живую картинку, влияют на его способность фантазировать и воображать? Это один из главных вопросов, который должен стоять при разработке педагогики и системы образования в условиях постмодернизма, то есть при разработке основ постмодернистской педагогики. Если это негативное влияние инструментов и "костылей» души и психики школьника, живущего в эпоху постмодернизма уже блокирует развитие воображения, то есть основание для творчества в науке и искусстве, то вскоре мы получим поколение дегенератов, эдаких юзеров всяческих игр и фильмов. Эти юзеры будут "ходить" по миру на "костылях" Интернета и превратятся в существ с мозговыми протезами, которые пока находятся вне мозга, хотя позднее, благодаря чипированию этот процесс инвалидизации Человека может усилиться. Прибавьте к этому аддикции[20-37], то есть зависимость к такому пассивному пожиранию живых картинок, при котором не развивается эмоционально-волевая сфера. Мир превращается в людей, пассивно пожирающих чьи-то живые воображаемые картинки. По сути, живёт в зависимости от этих живых картинок, игнорируя процессы воображения, которые когда-то возникали в процессе восприятия текстов из букв и слов. Сейчас люди все больше погружаются в мир готовых живых образов и картинок, не воображая и не представляя себе ничего. И всё-таки, хочется верить, что даже в процессе восприятия живых картинок, при котором не работают процессы воображения и представления, подключаются хоть какие-то мыслительные процессы отношения к этим живым картинкам. Впрочем, когда к наркоману или игроману приходят образы опьянения или выигрыша, они вряд ли как-то критически оценивают эти картинки[20-37]? Они просто радуются этим образам, пребывая в пассивном наблюдении за ними, как те же современные юзеры живых картинок игр и фильмов.

Таким образом, необходимо признать, что наши школьники все глубже погружаются в условия, при которых постепенно исчезает возможность развивать свои различные составляющие мышления: интуиции, воображения, анализа, рассуждения и др.

Психика школьников все больше и больше энергии затрачивает на пассивные и безвольные процессы переживания живых картинок. Поэтому постмодернистская педагогика, в первую очередь должна в себя включать программу профилактики от этих наметившихся деградационных процессов. Мировая тенденция идёт к тому, что мир начинает делиться на массу пассивных людей-потребителей (юзеров) и небольшую часть активных и творческих создателей (креативщиков). От этих процессов будет зависеть судьба разных стран и их научно-творческий потенциал. От локализации талантливых ученых, программистов и т.п. будет зависеть многое. Какую роль будет играть Россия в этом отношении? Роль сырьевой страны-деградантки или сильного субъекта наукоёмких технологий?

Часто приходится слышать, как люди страдают от диктата текстов Интернета. Слышать то, как благодаря Интернету теряют свободу, в частности, свободу выбора. Чтобы понять эту проблему нужно взглянуть глубже. Субъект, как нечто, способное оценивать внешний мир, исчезает, так как является его складкой, то есть порождением этого мира. Субъект - продукт этого мира. Мир один. Человек не только в полном плену ситуации внешнего мира, но и в плену непредсказуемых ситуаций внутреннего мира. И внутренний мир не его мир, хотя у человека есть на это иллюзия - иллюзия свободы выбора. Мысли, которые к нам приходят, мы не выбираем. И даже оценку этих мыслей, как мыслей об этих мыслях, мы не выбираем. Мы ли наблюдаем за всем этим? Если не мы, то кто? Остаётся последняя надежда на существование «Я», это существование нашего «Я» как пассивного наблюдателя. Хотя в глубине своей не мы наблюдаем, а часть мира, наплодив в самом себе множество глаз, смотрит на себя! Мир сам себя рефлексировывает, дав возможность почувствовать людям, что и они сами участвуют в этой рефлексии. Но это лишь иллюзия человека. Мы имеем иллюзию свободы выбора и того, что наши мысли родные, так как мы можем ими манипулировать в определенных пределах. Как только эти мысли перестают подчиняться некоторым людям с биполярными расстройствами и становятся чуждыми для них, эта иллюзия разваливается. И кто постигает истину : человек с биполярными расстройствами или мы, как, так называемые нормальные люди? Тексты человека, до каких бы высот они не поднимались, берут свои истоки в текстах Мира. Весь мир текст! Весь мир - это поток структурированной информации. Даже хаос Вселенной, это текст! Это управляемый хаос, так как он является текстом. Не говоря уже о совершенстве текстах ДНК. Но человек все это накрывает своими текстами, как продукта текстов Мира. Эти тексты нас ведут, и у нас нет свободы выбора. Даже тогда, когда мы "свободно" мыслим, мы находимся под диктатом текстов нашего Языка. Язык как монстр нами правит настолько, что для нашего Я не остаётся места. Поэтому тексты Интернета это всего лишь маленькая часть диктата текстов Мира.

Как проконтролировать и оценить результаты обучения? Контролировать в постмодернизме неактуально. Вопрос контроля исчезает в рамках постмодернистского подхода. Педагог или учитель не ставит оценки. При этом, проблема подкрепления и стимулирования не исчезает.

1.13. Для того, чтобы внедрять постмодернистские подходы необходимо в совершенстве владеть классическими подходами.

Есть точка зрения, что сначала лучше овладеть классическими педагогическими подходами и лишь, затем выходить на инновационные постмодернистские подходы. В то же время в искусстве есть авангардные постмодернистские проекты, которые создаются художниками [7], не владеющими элементарными навыками классического изобразительного искусства. Художник еще не научился рисовать, но уже претендует на постмодерн. Так не бывает!

Аналогично в педагогике, мы сначала должны хорошо овладеть классическими педагогическими подходами. Но, с другой стороны, мы должны быть открыты к тому, чтобы затем внедрять необычные и нетрадиционные подходы.

Давайте попробуем вспомнить какие-либо необычные открытые уроки, необычные подходы учителей и педагогов, которые вызывали у нас, удивление или иронию. Что вас удивило в авторском педагогическом проекте педагога?

Например, есть так называемая косвенная педагогика, в условиях которой ученик перестаёт быть учеником, а учитель учителем. Есть общее дело и проблемы, которые необходимо решить, но оказывается нам всем не достаёт знаний, и, мы все мобилизуемся на то, чтобы эти знания восполнить. Косвенная педагогика подразумевает такой подход, в рамках которого ученики учатся между прочим. Такие ученики, например, говорят о том, что они не геометрию познают, а фундамент будущего домика проектируют и рассчитывают. Такой подход был в той или иной мере внедрен в рамках педагогического метода Макаренко. В основании этого подхода был совместный труд коллектива, а все остальные педагогические проблемы были вторичны. Можно проводить практические семинарские занятия, но производственная ситуация. Педагогика должна сокращать препарированные условия и иметь дело с проблемами жизни. В этой ситуации педагог превращается в настоящего мастера, с которого можно брать пример.

Например, истинный мастер-педагог по актерскому мастерству никогда отвлечённо ничего не преподаёт. У него и его учеников стоят конкретные задачи и постановка конкретного спектакля, в рамках даются знания и отрабатывается актёрское мастерство. Академические знания нужны, но они должны преподноситься в контексте поставленных задач.

Насколько у педагогов начальных классов есть воля к тому, чтобы быть открытыми к непредсказуемым взаимодействиям со своими учениками в жизненной ситуации, а не в условиях классной аудитории. Педагогический процесс становится лишь инструментом в решении той или иной конкретной жизненной задачи. Процесс обучения в школе понарошку быть не может!

Мир намного сложнее, по сравнению с тем, как мы его видим в своих проекциях, задаваемых нашими потребностями. Если бы мы увидели мир на самом деле, мы были бы раздавлены его сложностью. Есть такие заболевания, когда люди видят эту сложность мира, в силу того, что у них нарушена проективность восприятия. Этим людям мы называем людьми с психическими нарушениями.

По сравнению с животными мы еще больше видим. Животные мало что видят, это более примитивные, по сравнению с человеком, психические автоматы, Хотя мы тоже автоматы, но только более высокоорганизованные и даже, порой, духовные. Животные не знают, что-либо о своём существовании. Вы смотрите на прекрасно поющего соловья, но он не понимает того, что поет, а также никогда не будет петь о том, что знает о своём существовании.

Поэтому педагоги должны всегда задумываться о том, насколько язык, подходы, методы, применяемые в учебном процессе имеют новизну. Большинство из педагогов будут работать в рамках педагогических технологий, которым их обучали, то есть по отработанным стандартам Министерства Образования. Но среди педагогов обязательно найдутся инновационные педагоги, успехам которых будут восхищаться коллеги. Почему это произойдёт? Потому, что более успешные педагоги всегда немного опережают время и набираются смелости не выполнять стандартов образования, например, в силу критического собственного взгляда на педагогический

процесс. Почему успешный педагог стал таким? Потому, что вышел из традиционной плоскости и пошел дальше.

Поэтому далее, мы продолжим рассматривать то, как трансформируется традиционная педагогика, дидактика в рамках постмодернистской психологии и постмодернистских подходов.

Как же вырваться педагогу из традиционной плоскости? Как эффективно «ущипнуть» своё ухо или «удариться» головой, чтобы начать всё видеть иначе?

Иногда полезно и головой «удариться», но только удачно, причём так, чтобы не было деградации психики и личности. Можно так «удариться», что потеряешь дар владеть классическими и традиционными подходами в педагогике. Но можно удариться и удачно, так что вы начнёте понимать и видеть нечто такое, чего раньше не видели.

Поэтому советую больше читать постмодернистских авторов. Это авторы, которые выходят за пределы традиционной и классической плоскости. Больше читать авторов, которые являются изобретателями новых слов. Это необычные люди, которых называют намотетиками. Это люди, которые придумывают новые слова, которыми затем пользуются люди.

С одной стороны, постмодернистский подход вами, как педагогами, может внедряться, благодаря вашему таланту и необычному взгляду, а с другой стороны, благодаря технологиям, которые в постмодернизме уже разработаны. В частности, на основании данной излагаемой нами работы.

Постмодернистский подход позволяет многим всегда быть на стреме, чтобы быть открытым к чему-нибудь новому.

1.14. Законы, закономерности и принципы обучения в постмодернистской педагогике.

Попытаемся через призму постмодернистских подходов проанализировать такой раздел педагогики как **«Законы, закономерности и принципы обучения»**. Попытаемся проанализировать как трансформируются эти важные составляющие традиционной педагогики.

Что такое педагогический закон? Педагогический закон - это категория, обозначающая объективные и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, между компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования. По сути, определение взято из классического философского словаря.

Каким образом это определение трансформируется в рамках постмодернистского подхода? То есть, каким образом традиционные законы выполняются в рамках постмодернистского подхода. Будут ли эти законы устойчивыми и вечно проявляющими себя? Ведь когда мы говорим о законе, мы говорим о нечто, что всегда выполняется, независимо от времени.

Постмодернистский подход всегда подразумевает, что эти законы не настолько универсальны, и, возможно, являются лишь частным вариантом, неких, более сложных

и нераскрытых явлений. Мы видим только какую –то часть, и поэтому законы, которые мы знаем, не настолько универсальны, а являются лишь проявлением какой-то частности. И действительно, проходит время и некоторые исследователи начинают выражать недовольство от того, что эти законы уже не работают. Возникают какие-то условия, при которых эти законы не работают.

Поэтому вера в то, что в педагогике есть какие-то закономерности и они всегда выполнимы- это лишь вера. Нужно принимать эти законы в педагогике, но при этом быть готовыми к тому, что они могут трансформироваться при определенных условиях. Мы говорим, что в одних случаях эти законы можно применять, а в других случаях их нельзя. И постмодернистская педагогика всегда подразумевает то, что педагог должен всегда учитывать только закономерности, на которых педагог базируется в данной педагогической ситуации. При этом, педагог должен знать в каких условиях эти законы выполняются. Педагог, работающий с оговоркой на ситуацию, без всяких установок распространять законы на все, что попадает в поле зрения, уже постмодернистичен.

В классической педагогике говорят, что если характер связи наблюдается при определенных условиях, то есть не всегда, то эти связи выражают закономерности. То есть, педагоги подстраховались заменой законов на закономерности. Закономерности - частные случаи законов. Для постмодернистов существуют только закономерности, и нет законов.

Согласно постмодернистскому подходу, нет сущности. То есть, нет некоей неизменяющейся вещи, как инварианты, которая неизменна. Если вы возьмете постмодернистскую энциклопедию, то не найдёте в ней онтологии. Онтология- это раздел философии, который занимается проблемой сущности.

Ранее мы обсуждали насколько говорить о сущности личности. А может быть, личность всегда разная и у нее нет сущности?

Сущность личности как нечто неизменяющееся и всегда с ней. Эта сущность всегда с личностью. Это один подход. А есть другой подход, согласно которому всё в личности может меняться до неузнаваемости.

Педагогика - сложная сфера и педагоги осторожны, рассматривая в ней только закономерности, а не законы. Пожалуй, практически не существует педагогов, которые бы заявляли о существовании законов в педагогике.

В психологии очень трудно сформулировать какой-нибудь закон? В психологии такие законы есть. Например, законы, связанные с работой памяти: закон края, закон Йеркса — Додсона. В педагогике, если и делаются попытки обнаружить какие-либо законы, в конце концов, они оказываются закономерностями или законами психологии.

Есть точка зрения, что у каждой личности или психики свои законы и понятия. Поэтому применять к ней какие-либо универсальные законы нельзя, потому что внутрь психики попасть невозможно. Внутри каждой психики развивается своя необычная ситуация, необыкновенная история и поэтому у этой психики имеют место необыкновенные закономерности, которые не описаны ни к какой книге по общей психологии, даже если эта психология общая.

1.15. Дидактические принципы обучения в постмодернистской педагогике.

В рамках классической педагогики эти принципы представляют, прежде всего, основные общие руководящие положения, определяющие содержание организационной формы и методов учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями. Уже само по себе наличие цели это уже модернистский, классический подход. В постмодернистской педагогике целей нет, но есть проблема выживания, проблема сохранения живости педагогической системы. Часто ученики признаются в своих разочарованиях, дескать, мы шли к этой цели, а она нам уже не нужна. Есть статистика, согласно которой, возникает тупик и недовольство реализованной цели, к которой шли.

Постмодернистская педагогика отказывается от единого вектора и направления, в котором должны развиваться все учащиеся. Постмодернисты не отказываются от знаний и воспитания, но при этом придерживаются некоей свободы. Некоего свободного дыхания. Например, японские педагоги весьма постмодернистичны в своей свободе детям. У японских педагогов цели, но они ими настолько сильно злоупотребляют.

Например, педагог может заявить ученикам, дескать, что хотите то и делайте, ложитесь спать, слушайте меня или не слушайте. А другой педагог вообще откажется от вышеизложенного приёма и сам начнёт учиться у учеников. Если вы будете открыты к пониманию того, что ваши ученики вас воспитывают, то вы уже постмодернистский педагог. Постмодернизм начинается тогда, когда вы каждый раз приходите в группу детей и воспитываете их, но в тоже время благодарны детям за то, что они вас перевоспитали. Люди видят, как педагог изменяется, благодаря тому, что его воспитывают дети, но насколько при этом, сам педагог воспитывает детей, это остаётся вопросом.

В рамках постмодернистского подхода нет никогда завышенной самооценки педагога, когда педагог утверждает, что именно он научил своего ученика. Постмодернистский педагог считает, что ребенок сам делает, и сам педагог не автор того, что ребёнок. Такой педагог создаёт лишь условия, снимает помехи, даёт свободу. Ученик сам делает все прекрасно, причём, только потому что педагог вошел с ним в диалог, подкорректировал и создал условия для того, чтобы ученик сам себя раскрыл. Педагог в этом случае избегает своей прежней авторитарной работы, которая предлагалась ученику по принципу: «делай как я». В природе и в живых системах происходит всё аналогично. Аналогично тому, как птица, которая обучает полету. Нельзя говорить, что птица показывает как нужно махать крыльями, посылая сигнал «повторяй за мной». Роль птицы-учителя какова? Нужна ли она как учитель? Если ее не будет, то научатся ли летать птенцы? Говорить о том, что птица учит, как это делают педагоги в отношении своих учеников, неправильно. Птица инстинктивно создает условия, чтобы птенцы полетели. Например, подводит птенцов и прыгает, начиная махать крыльями. Кстати, говоря, не все птенцы задерживаются в воздухе и некоторые из них разбиваются.

В современных информационных технологиях есть реально живые системы постмодернистских систем? Например, существуют интерактивные игры, где можно влиять на героев, на происходящие процессы.

Дидактические принципы обучения - это основные руководящие положения, определяющие содержание. В дидактике есть содержание, которое основывается на

принципах классической педагогики. Подразумевается, что это содержание неизменно и подчиняется вечным принципам.

В реальности современная педагогика должна быть живой системой, и в ней эти принципы должны постоянно изменяться и корректироваться. Содержание тоже должно меняться. Аналогично тому, как это происходит в интернете. Мы относимся к поколению, которое еще когда-то читало тексты без всяких гиперссылок.

Таким образом, в рамках постмодернистского подхода, реальные тексты постоянно меняются, как некие живые существа, а до этого человечество существовало в мире мертвых и неизменных текстов. Например, Википедия. Статьи и тексты этого энциклопедического информационного ресурса всё время меняются[3], корректируются, удаляются и т.п. И в этом процессе принимают участие все желающие, при этом придерживаясь определённых правил.

В классической педагогике говорится, что принципы обучения по-своему происхождению являются теоретическим обобщением педагогической практики. Поэтому возникает дилемма: либо изменять принципы, на основании анализа педагогической практики, либо, наоборот, педагогическую практику необходимо проводить в рамках определённых принципов. Обычно задан принцип, и мы, как педагоги, ему подчиняемся без всякой свободы выбора. Часто многие педагоги преклоняются и верят в определенные принципы.

Если вы как педагог игнорируете принципы и по ситуации преследуете задачу поднятия эффективности педагогического процесса, тогда вы - педагог, работающий с творческим подходом, в частности, применяющий постмодернистские подходы.

Принципы дидактики часто носят объективный характер, возникая из опыта. Возникая из опыта практической деятельности, принципы дидактики часто носят объективный характер, и поэтому являются руководящими положениями, которые регулируют деятельность в процессе обучения детей. Поэтому важно понимание понятия деятельности. Потому что наша современная классическая педагогика основана на таком понятии как деятельность.

Теория деятельности, согласно нашей монографии[1] «Основы постмодернистской психологии» (2015) является постмодернистской, но не доработана в рамках постмодернистского подхода до конца.

Что включает в себя теория деятельности? Существует принцип единства сознания и деятельности. Сознание невозможно без деятельности, деятельность невозможна без сознания. Поэтому этот принцип называется принцип сознания деятельности.

Что первично в развитии ребёнка: деятельность или сознание? Конечно, деятельность.

Ребёнок, который ещё не имеет сознания, уже занимается деятельностью, совершая действия и операции. Постепенно деятельность уходит на психический план (интериоризация) и превращается в сознание.

Сама по себе деятельность схватывает изменчивость мира. И благодаря этому имеет место развитие и становление психики. В то же время, введение понятия деятельности критикуют за то, что оно слишком многое вбирает в себя. Наука любит, когда есть очень простые составляющие понятия, из которых постепенно строится что-то

сложное. Наука начинается от простого содержания к более сложному содержанию. Понятие деятельность изначально сложное понятие.

Понятие деятельности не простое, но при этом является основанием психологии. Вот именно за это критиковали теорию деятельности в психологии. В конце концов, теория деятельности не раскрыла того, почему психика и душа живые.

Душа живая потому, что она является продуктом живого и изменяющегося мира. Постмодернистская психология основана на том, что психика живая потому, что является продуктом изменяющейся среды. То есть, имеет место, изменяющаяся психика в изменяющемся мире. А вот механизма этой живости психики пока никто не знает.

Насколько наша педагогика может быть живой? А постмодернистская педагогика, это та самая педагогика, которая должна быть живой. Она должна содержать в себе некие животворящие операторы. То, есть, такие составляющие психики, которые хорошо воспринимали бы изменения социальной среды, и, соответственно изменяли бы принципы и подходы педагогической системы.

Если мы берем учебник по классической педагогике и пытаемся каким-то образом обнаружить, какие закономерности имеют место в педагогике, то, в первую очередь, видим основные законы взятые из классической, а не из постмодернистской философии. Например, законы диалектики, в частности, закон единства и борьбы противоположностей. Но, когда мы говорим о постмодернистской педагогике, то должны иметь в виду, что эти классические философские законы в ней уже не работают.

Педагог должен знать, что философия сейчас делится на две части: на классическую и постмодернистскую философию. Законы диалектики (закон противоположностей) уже не работают в постмодернизме. Тем более, ранее мы с вами уже говорили, что нет плюсов и минусов, нет начала и конца, нет никаких бинарностей и всё в мире размывается, как размываются по принципу неопределенности волна и частица.

При внедрении постмодернистских подходов ни в коем случае не стоит отказываться от классических подходов. Не стоит забывать о единстве модернизма и постмодернизма, которые взаимозависимы и постоянно передают друг другу пальму первенства. Тем более, было уже отмечено, что для того, чтобы внедрять постмодернистские подходы, необходимо мастерски владеть классическими подходами. Нужно помнить, что если педагог не владеет классическими подходами, но пытается работать в рамках постмодернистских подходов, то это, ни к чему полезному для учеников не приведет.

Противоречия возникают в силу того, что требования, являющиеся следствиями новых социальных изменившихся условий, приходят в несоответствие с традиционными и устоявшимися взглядами на процесс обучения. Мы уже отмечали о том, каким образом личность развивается. Она изменяется потому, что у личности возникают противоречия между составляющими психики. Например, поведение уходит вперед, а мышление еще недоразвито, и оно начинает догонять поведение. У другой личности, может быть наоборот, мышление будет подтягивать поведение.

Диалектика является механизмом живого. Живое – это всегда продукт противоречий или борьбы противоположностей. В рамках постмодернистского подхода, система живая не всегда потому, что у нее есть противоречия. Есть такие живые системы, которые имеют живость благодаря иному механизму.

У Фрейда живость психики главным образом связана с диалектикой сознания и подсознания. Сознание борется с подсознанием и на этом основании возникают неврозы, которые сублимируются в деятельность. И если бы не было этих неврозов и психических конфликтов, то не было бы писателей, художников, которые сублимируют свои неврозы и конфликты в произведения искусства.

Есть точка зрения, что система живая потому, что она всегда переходит из количества в качество. Мы живём, и в нас что-то копится, а потом, резко происходит скачок или движение. Часто мы в одно мгновение начинаем двигаться в какую-то новую сферу.

Наша задача, как педагогов, заключается в том, что мы должны работать с ребенком так, чтобы он не просто изучал и считал чего-то, а нужно всегда его погружать в условия, где есть необходимость познания этого. Почему надо складывать, почему надо вычитать, почему надо читать? Каким образом косвенная педагогика убедит ребенка в том, что ему надо читать? Можно сказать ребёнку, дескать, если не будешь читать, то не узнаешь конца сказки. Дескать, самое серьезное и интересное в конце, и это ты сам дочитаешь. Ребёнок, конечно, мобилизуется на чтение. Две три сказки читаем, а на четвертую сказку он уже сам ориентируется.

В художественном фильме Митты «Точка, точка, запятая» есть первый российский клип, где показано каким образом школьники с большим удовольствием читают в читальном зале. В это время звучит припев песни «не мешайте, дайте дочитать!». После этого клипа Митты многие школьники хотели заниматься в библиотеке.

Иными словами, должен быть некий контекст или некие сравнения школьника с другими школьниками, которые умеют делать лучше него. Например, один школьник увидел как его одноклассник, хорошо играет на пианино. Тот самый одноклассник, с которым он бездарно играл во дворе, оказался одарённым музыкантом. Однокласснику стало не по себе. Теперь, когда они бездарно играли во дворе, одноклассник часто стал говорить музыканту, дескать, ты так не делай руками, тебе же на пианино играть скоро. У этого школьника появилась мечта играть на чем-то.

Мотивация к обучению должна быть всегда в рамках чего-то. И только потом уже начинается эффективное познание, которое позднее развивается до уровня убеждения. А как мобилизовать ребенка на то, чтобы он познавал арифметику? Когда ему скажут, возьми на две конфеты больше или на три. А что такое «три»?

Дети часто хотят познать то, что они показывают часы. Они просто хотят подражать взрослым. Лучше всего тогда, когда они это познают, чтобы не опоздать на киносеанс.

В косвенной педагогике уделяется внимание вещам, которые не связаны с программой урока, но вызывают интерес. Педагогу всегда нужно уметь порой забывать, что это урок, уходить от программы, дать «похулиганить» себе и ученикам. Но не настолько, чтобы была полная отвязка, после которой ученикам трудно будет мобилизоваться на урок.

Часто бывает так, что педагог упорно идет по стандартной программе, и нет никакого результата. Иногда приходится видеть творческие коллективы, в которых люди раскрепощены, играют, дурачатся, легко дышат. У них нет рабочих мест, у них нет локализации в комнате или кабинете. Они где-то гуляют или сидят на поляне. Но это только на первый взгляд. В действительности, проходит время, и мы видим завершенный творческий продукт этой творческой группы. Эта творческая свобода была развита еще во времена СССР. Были прекрасные дачи, прекрасные поляны, прекрасные дома, где люди отдыхали, но, в конце концов, на свет выходили прекрасные повести, романы, сценарии, делались открытия в науке.

Педагог может с ребенком проиграть, но, настолько, чтобы был результат, благодаря которому, например, школьник станет победителем олимпиады. Почему возник такой результат? Потому, что школьник познавал предмет в рамках непринужденной игры. Вот это и есть, в частности, некоторые составляющие постмодернистской педагогики - косвенной педагогики.

Постмодернистский подход подразумевает обмен ролями. Например, ученик может превратиться на некоторое время в учителя. Ученик ведет урок. И учитель психологически может сам быть все время в роли ученика. Позиция педагога, когда он признаётся, что сам ничего не знает, но собирается вместе со своим учеником познавать неизведанное, дескать, давай вместе разбираться. Когда мы говорили, что педагог - мастер, волшебник, энциклопедист – это одно. А в этом случае он такой же как и ученик. Педагог превращается в некоего ребенка, в школьника. Он даже чисто физически сгибает свои ноги, чтобы почувствовать каково быть маленьким и видеть мир с этой маленькой высоты. Педагог может посидеть за партой вместе со школьником. Это очень хорошее упражнение, которое не стоит никогда не забывать. Таким образом, педагог должен быть открытым к различным экспериментам, но только в рамках тех задач, которые повышают эффективность преподавания. Если вы эффективны, то никто не имеет права вас остановить в том, что вы делаете. Вы эффективны, значит, вы правы.

Какие есть классические отработанные правила поведения в школе? Какие есть пункты, которые прописаны в уставе школы? А кто из вас когда-нибудь читал устав школы или детского сада? Например, порядок, обязанности и информация о детском саде. Мы говорим об уставе, который должны выполнять сами дети. В этом уставе есть интересные пункты. Им необходимо дать переосмысление в рамках наших нетрадиционных подходов.

Можно ли внести некую долю свободы в устав школы или детского сада? Мир меняется и мы должны все время трансформировать устав. У устава есть своя история и он был сформирован давно. Поэтому классические пункты в нём всегда останутся. Классические пункты устава - это сохранение сути, а вот постмодернистский подход к уставу - это некая оболочка, которая делает устав живой системой. Например, традиционная этика поведения в школе. Когда учитель заходит в класс, то ученики должны встать. Это невербальная форма проявления уважения и отношения к учителю. В рамках постмодернистского подхода возникает вопрос о том, стоит ли вставать ученикам при появлении в классе педагога? В каких случаях это вставание не нужно? И вообще, есть ли какие-то составляющие акта вставания, которые могут навредить? Есть ли критика на этот счет? Постмодернистский подход подразумевает объективность отношения. Мы не говорим о бредовой идеи, согласно которой, педагог

должен поклониться низко в ноги своим ученикам при появлении в классе. Но постмодернист-педагог эту бредовую идею должен рассмотреть, как вариант в поиске новых педагогических приёмов. Тем не менее, это уже психотерапевтический прием, благодаря которому может произойти психокоррекция учеников. Постмодернистские аспекты невербальной психологии хорошо внедряются в рамках социально-психологического тренинга. Это, прежде всего, игры с различными упражнениями, где меняются ролями. Постмодернистский подход в своём основании содержит игру, в частности не поиск смыслов, а игру со смыслами.

Новые знания рождаются в системах, генерирующие бредовые конструкции? Откуда берется новое? Из бреда или из заостренной истины, которая уже есть и которая ничего нового не производит и навечно завершена? Конечно из бреда, из бессмыслицы и абсурдов. Наш мозг это некий котел, в котором варятся бредовые конструкции, но из которых через «кулинарное» сито вылезают новые «блюда» творчества.

Мы должны создавать условия для творческой свободы учащихся.

Хорошая раскрепощённость часто бывает в школах искусства. Эта свобода творчества должна приходить и в школы. Постмодернистский подход рекомендует, чтобы главным интегрирующим предметом, развивающим творческие способности учащихся, был театр. Чтобы быть актером нужно читать литературу и историю. Необходимо иметь самообладание, чувство партнера по сценической площадке. Ведь актерская профессия вбирает в себя множество навыков. Вокруг театра могут вращаться различные школьные предметы, начиная от математики и кончая литературой. Существуют спектакли по математике, физике, химии и различным предметам. Постмодернистский спектакль это всегда диалог между творцами различных эпох. Это диалог между различными мирами, сферами, временами и пространствами.

Многие ученики не понимают истоков арифметики и математики, решая то, что дают, как дрессированные животные в цирке. Наши ученики не понимают того, почему цифра является цифрой? Ученик, не понимающий истоков наук, творчеством в науке никогда не сможет заниматься. Ученик может спросить: «Один плюс один это два? А если один большой верблюд, а другой карликовый. Можно ли к ним применять один плюс один равно два?». Когда мы понимаем, один верблюд плюс один верблюд, мы подразумеваем, что эти верблюды одинаковые. Существует разница между понятием «единицы» и понятия «один».

Дети не понимают хорошо математики не потому, что многого не знают, потому, что еще не отравлены привычками или знаниями, полученными в процессе дрессировки.

Если спросить читателя о том, почему, когда делят углом, возникает чудоделения? Мало кто объяснит. У детей, которые еще не испорчены привычками, при восприятии выводов математики нет традиционных знаний. Поэтому у них возникают вопросы и они не понимают математики. По сути своей, школьников заставляют принять некоторые положения и выводы математики, без всякого понимания истоков того, почему это принятие возможно. То есть, нет глубины понимания. А потом мы удивляемся, почему в дальнейшем так мало истинных учёных и первооткрывателей?

Постмодернистский подход рассматривает истоки знаний. Этот подход отказывается от веры. Дети по природе своей постмодернисты. Они воспринимают все так, как следует воспринимать, чтобы открывать новое! Дети еще не испорчены стандартами

социума. У них нет той психической ограниченной клетки, в которую загоняет школьников образовательный процесс. Дети изначально все гении. Уже, будучи взрослыми, становятся гениями только те, кто сохранил в себе этого ребенка и не стал жертвой бездарных привычек мышления, задаваемых социумом.

1.18. О воображении учащихся в эпоху постмодернизма.

Чтение художественной литературы - таинственный процесс, позволяющий наблюдать за живым Миром и героями, благодаря восприятию всего лишь букв и предложений. Мы начинаем наблюдать за теми, кого нет даже в виртуальном пространстве, таким как кино. Поэтому в кино этого волшебства нет, так как оно в готовом виде воспринимается нами. В кино мы пассивные наблюдатели. При чтении мы активные наблюдатели и сами регулируем процесс наблюдения за Миром и героями литературных произведений. Этот волшебный процесс чтения нужно сохранять как ключевую способность человека! Увы! В силу развития экранного и мониторного искусства чтение постепенно уменьшается и психика учащихся постепенно деградирует, лишаясь таинственной способности воображать.

Наши исследования показали, что благодаря компьютерной виртуализации жизни школьников, у них падает способность воображать, и возникает вопрос: а не влияет ли это на восприятие Чуда Нового года, в основании которого лежит воображение? Как преобразовывается феномен Чуда у нынешнего поколения по сравнению с теми, кто учился в условиях без Интернета и такой мощной виртуализации жизни.

Радость Нового года – сложное психологическое явление, но в основании его лежит психология Чуда Нового года. Нас интересовало не то, насколько радость Нового года утрачивается или уменьшается, а чем больше всего теперь наполняется эта радость у школьников, в связи с виртуальными образами, в которых пребывает школьник все больше и больше?

Феномен Чуда Нового года – это феномен и психология ожидания и, наконец, его пик – наступление Нового года. Ожидание – основание этого Чуда.

Как трансформируются эти ожидания, если школьник уже и так хронически и ежедневно пребывает в ожидании потока Чудес, идущих из виртуальных интерактивных игр и образов? Именно интерактивность делает виртуальность реальной!

Насколько Чудо Нового года уступает или не уступает потоку чудес из компьютера? Мы опрашивали родителей, которые наблюдали и оценивали это явление по сравнению с тем, как они сами раньше воспринимали зимний праздник.

Немалая часть родителей (31 процент) признались, что Новый год все чаще и чаще становится для детей не Чудом, а возможностью выйти на более крупные Чудеса благодаря компьютерным играм и виртуальным образам. Прагматические и реальные установки на жизнь у школьников с каждым годом растут. Значительная часть из них лишь подыгрывает Чуду нового года, чтобы заполнить более сильное Чудо из

компьютера и не в одну волшебную новогоднюю ночь, а каждый день и ночь. Процент ночных школьных игроков растет.

В процессе наших исследований и наблюдений мы обнаружили, что Интернет со своими динамичными образами, представленными в формате Интернет-игр и различных виртуальных образов уменьшает у школьников способность воображать. Компьютер это делает вместо самого школьника. Школьнику остаётся только быть пассивным наблюдателем или активным субъектом кнопочного сознания, то есть активно давить на клавиши компьютера.

1.19. Википедия как постмодернистская составляющая педагогического процесса.

Необходимо признать, что в настоящее время Интернет стал для образовательной системы основным источником информации. Оно и понятно, ведь поиск нужной информации в Сети занимает значительно меньше времени. Поэтому, с одной стороны, среди учащейся молодежи, сформировалось мнение о полезности Интернета, а с другой, все чаще приходится слышать о том, что не все информационные ресурсы настолько хороши и полезны, с точки зрения развития уровня знаний и мировоззрения подрастающего поколения. Одним из таких спорных и проблемных информационных ресурсов является свободная Интернет-энциклопедия «Википедия» [3,47], которая занимает лидирующее место в различных поисковых системах. Именно этот информационный ресурс появляется в первую очередь, когда учащиеся занимаются поиском новых и полезных знаний. Поэтому в данной статье, мы, на основании анализа этого лидирующего информационного ресурса, попытаемся показать, что Википедия, несмотря на свою популярность, стала одной из проблем информационной национальной безопасности. Кроме того, в данной статье, мы попытаемся выявить составляющие этой проблемы, с точки зрения влияния на российскую учащуюся молодёжь.

Появлению Википедии философ Ницше [46,47] был бы рад. Он сильно переживал из-за того, что беды человечества связаны с тем, что многое меняется, но, тем не менее, люди, паразитируя на аристотелевском принципе тождества ($A=A$), этого не учитывают. Аристотелева логика [1,47] не позволяет вырваться из старых текстов, из бумажной и статичной энциклопедии мира. Благодаря Интернету, мечты Ницше наконец-то сбылись, и появилась живая система знаний человечества – Wikipedia! Философ, Жиль Делёз, сказал, что энциклопедия мира закончилась и началась педагогика перцепции, то есть воспитание восприятия через видеотексты. Традиционные тексты ещё не умерли, несмотря на то, что наши школьники практически ничего не читают! Благодаря сайту «Wikipedia», энциклопедия мира продолжается, только теперь она стала живой энциклопедией живого мира. Вроде бы, мы должны радоваться!? Претворилась в жизнь мечта-забава Джимми Уэлса – основателя свободной энциклопедии – Wikipedia. Сегодня люди, умеющие формировать и выражать различные знания о мире, казалось бы, могут участвовать в формировании этой живой и свободной энциклопедии живого мира [46,47]. Так ли это? Насколько эта свобода ущемлена для талантливых авторов, которые способны формировать и выражать истинные знания о мире? Может быть, свободная Wikipedia неосуществима уже изначально, так как у неё есть свой хозяин, подчиняющийся той

стране, в которой живёт? И вообще, ключи от Интернета есть не у всех стран, то есть контроль отключения глобального информационного поля есть не у всех стран. Вот где лежат истоки проблемы национальной безопасности всех стран. Не создана ли Wikipedia для формирования нужной идеологии и мировоззрения? Может быть, Wikipedia – это всего лишь информационное вики-облако, искусственно поддерживаемое на высоте, благодаря каким-то скрытым прагматичным проектам? А может быть Wikipedia – это всего лишь форма пиара или пропаганды, замаскированной под справочные материалы?

Видимо, всё вышесказанное теперь делается с помощью Интернета, в частности, – с помощью «свободной» энциклопедии – Wikipedia, руководимой администраторами, создающими нужную политическую и экономическую правду? Не зря, по-видимому, некоторые страны хотят освободить Интернет от воздействия самого крупного в мире информационного краудсорсинга «Wikipedia», формирующего мировоззрение людей планеты.

В частности, накопилось достаточное число фактов, подтверждающих то, что русская Википедия формируется не только россиянами-авторами [46,47]. Приведу лишь выдержки из этих исследований: «Вирджил Гриффит (Virgil Griffith), исследователь Калифорнийского технологического института (California Institute of Technology), создал утилиту WikipediaScanner, для идентификации пользователей, занимающихся редактированием материалов в Wikipedia. Результаты исследования с помощью данной программы показали, что статьи редактировались с компьютеров ЦРУ, ФБР, правительственных и образовательных учреждений США, частных компаний, информагентств и политических партий. Количество недовольства жёсткой цензурой в англоязычной Wikipedia растёт. Всем известно, что на исторические и политические статьи поставлен замок и поставлены автоматически следящие за любыми изменениями "боты". Это видно, если почитать хотя бы статьи о русской истории, об истории Великой Отечественной войны и др.

Интерес спецслужб к корректировке содержимого русской Википедии никого не удивляет. Но вот масштаб коррекций и эффективность западного влияния на русскую Википедию ошеломляет. Например, все знают знаменитый девиз "энциклопедию может редактировать любой" [46,47]. Однако каждый, кто захочет что-то поправить или добавить, должен понравиться администратору, курирующему данную тематику. А большинство администраторов не граждане России, и хуже того, "парочка из них в американском фонде Википедия на зарплате" (участник Википедии golosptic 23rd-Nov-2010 04:53 am (UTC)).

Хорошо, что благодаря Wikipedia пропагандируется Свобода и Правда, но этот целительный соус, полезный для всего мира, заправляется американской идеологией. Если не американская идеология, то используется идеология другой страны, которая тоже порой преступна. Как же быть? Как сформировать Wikipedia, не подчиняющуюся ни американской, ни российской идеологии, а подчиняющуюся только Истине [46]. Запретить и закрыть Wikipedia на основании идеологии бесполезно, а вот на основании клеветы, разжигания межнациональной розни, пропаганде и пиара – это возможно! Wikipedia бывает покладистой, когда появляется опасность её блокировки и закрытия на основании не соблюдения законодательства тех стран, на которых она оказывает влияние своим контентом. Вопреки всему сказанному, Википедия, так хитро себя позиционирует, что до сих пор не несёт

никакой правовой ответственности. Являясь анонимной, эта энциклопедия очень виртуозно снимает ответственность за свой контент. Так, например, участники всех уровней маскируются под разными никами и становятся отдельной секретной службой, а сам Джимми Уэлс тоже ни за что не отвечает, так как продал Википедию другой фирме, с которой тоже трудно связаться. Также, нельзя игнорировать, так называемых кукол, благодаря которым какой-то один субъект или организация, пишут статьи под множеством ников, образуя иллюзию интернет-социума или, наоборот, большое число участников, социум или небольшая страна сидят на одном нике. Тем более это касается интернет-ресурса, представляющего себя как энциклопедия. Перекладывание ответственности на каких-то свободных участников Wikipedia не должно снимать правовой ответственности перед администрацией этого интернет-ресурса.

Таким образом, есть основания предполагать, что Wikipedia является не только главным источником первичных знаний, но и средством идеологии, которая последовательно превращается в фактор национальной безопасности для многих стран мира. Сегодня, по-видимому, не существует более сильного инструмента для мониторинга России и других стран, чем Wikipedia. Эта энциклопедия, позиционирует себя, якобы как просветительский проект, а не исследовательский. Поэтому, есть основания предполагать, что Wikipedia под маской формирования своих текстов и их обсуждения, бесплатно извлекает ценную и секретную информацию для развития проектов. Имеются примеры того, как российские учёные, в том числе те, кто проработал в различных секретных и стратегических областях, при обсуждении важности своей персоны для Wikipedia, через посредников-участников, выкладывают актуальные направления не только прошлых своих исследований, но и настоящих [46]. Таким образом, возникает вопрос: «Не превращается ли политика Wikipedia в зеркало традиционной, экспансионистской, внешней политики некоторых стран?».

Чтобы ответить на вышеприведённые вопросы, нужно провести контент-анализ не только текстов статей Wikipedia, но и текстов диалогов и переписки участников этого информационного ресурса. Более того, необходимо провести компаративный анализ того, что поступило для публикации и того, что осталось или удалилось. Особое внимание при исследовании вышеприведённых проблем, нужно уделить определению истинной мотивации участников Wikipedia. Что движет участников к написанию статей для Wikipedia: радость творчества, чувство своей полезности, чувство тщеславия? Молодёжь вносит вклад в формирование «Мирового Разума Библии-Википедии», в формирование списка «Богов» и т. д. Взгляните на сайт «Викиреальность» – информационный ресурс, где участники и админы могут удовлетворять своё тщеславие. Ведь в Википедии про них ничего не написано. Это особая мания величия - викимания, обусловленная работой в Википедии. Участники через свои ники удовлетворяют своё тщеславие. О них пишут и их имена реально знают. Через «Викиреальность» можно узнать об этих скрытых участниках Wikipedia. Викиреальность сформирована не только теми, кого выгнали из Wikipedia, но и самими участниками, чтобы хоть как-то представить себя интернет-сообществу. В Викиреальности много правды. Так как правда и истина о мире не в Wikipedia, а в околотовикипедийном пространстве и обсуждении статей, которые проходят внутри неё. На этом ресурсе есть категория обиженных и отторженных Википедией участников, которые в своих статьях достаточно объективно раскрывают негативные стороны

проекта «Wikipedia». Именно поэтому, многие выводы, которые нам удалось сделать в данной работе, сделаны на основании контент-анализа «Викиреальности».

Некоторыми участниками движут комплексы. Так, например, один не состоявшийся писатель, обрабатывает свои нереализовавшиеся комплексы несостоявшегося успешного литератора, при этом обрабатывает на известных писателях, унижая их. Это непорядочно. Это преступление, узаконенное интернетом, часто подпадает под ненаказанную клевету. Аналогичное случается с несостоявшимися учёными, а таких, в России, в силу развала российской науки, большое множество. Это как раз на руку американским руководителям Русской Википедии, целью которой является создание таких условий, при которых бы российская наука никогда не поднялась бы с колен. Именно поэтому, согласно контент-анализу, удалённых материалов о развитии науки в России можно сделать вывод, что Wikipedia, в лице многих её участников и большинства администраторов Википедии, занимается подрывной и уничижающей деятельностью против развития российской науки. Так, например, статьи о многих успешных деятелях науки нашей страны переработаны и представлены в Wikipedia всего лишь как статьи об участниках Великой Отечественной войны, а их научные заслуги и работы удалены из статей [46]. Или другой пример, удалены актуальные и стимулирующие учёных статьи (огласка о достижениях и наградах учёных должна быть!) о списках заслуженных деятелях науки России. В целом, в Русской Википедии очень медленно идёт процесс наполнения научными статьями, в отличии, например, от английской Wikipedia. В лучшем случае, наши отечественные вики-участники, поступая не патриотично, копируют и переводят статьи из английской Wikipedia, поднимая престиж и имидж американской науки. В то же время, контент-анализ английской Wikipedia показывает, что эта энциклопедия является образцом американского патриотизма в сфере своих научных достижений. Пугает то хладнокровие и педантичность, с которой русскоязычные авторы вымывают из Википедии все прошлые достижения, а также реальные ростки российской науки, желающей подняться.

С большим трудом пробиваются статьи о развитии культуры и искусства в регионах России. Пишется много статей, но большинство из них удаляется. Эти выводы, нами были сделаны, на примере статей, направляемых участниками Википедии из Татарстана. При этом нельзя забывать, что Россия будет подниматься только тогда, когда будут подниматься регионы.

В целом, можно отметить, что немалое количество статей о развитии науки, культуры и искусства в России, написанные для русской Википедии, были удалены, но при этом эти же статьи, переведённые на английский язык, оказались прекрасно принятыми и опубликованными в английской Wikipedia.

Проведённый нами контент-анализ показал, что немалая часть талантливых авторов, которые желают написать и пишут в Википедию, уже урезана администраторами и участниками разного уровня. Уже это позволяет нам утверждать, что Википедия уже давно - не свободная энциклопедия. Она пропагандирует идею свободы знания, но она ограничена проплаченными админами и участниками. Самая большая угроза для самой Википедии не её цензура, а угасание её сообщества и авторов, которые её делают. При этом, ни в коем случае не стоит думать, что Википедия должна быть неким шизофреническим монстром, в «мозгу» которого хаотически и свободно должны «разгуливать и проходить» различные информации. Некая направленность и

установка в Википедии должна быть и она должна быть связана со стремлением к независимой и объективной информации, а не с финансово-прагматичной субъективностью участников, подводящих итоги и администраторами, удаляющих статью, в силу отсутствия финансовой стимуляции со стороны участников Википедии или внешних заказчиков. Тем более эта субъективность не должна основываться на политике администраторов Wikipedia. Но, увы, в Интернете, уже представлено множество материалов, которые говорят о значительном разрастании этой субъективности.

Было бы наивно полагать, что администрации различных стран мира никак не влияют на администрацию Википедии. Википедия, по-видимому, является одним из инструментов внешней политики уже многих стран. По-видимому, эти страны хотят сделать из всего мира некую «свободную Википедию», чтобы весь мир мог якобы свободно заниматься своим мироустройством. Но эта «свобода» будет опять-таки диктоваться администраторами, курирующими Википедию. Таким образом, Википедия, в настоящее время претендует на роль информационного каркаса в проекте по внедрению «свободного» мироустройства, диктуемого лидерами некоторых стран мира. Не зря же Википедия искусственно поддерживается на первых местах во всех поисковых системах Интернета и спонсируется различными государственными и бизнес-структурами. Поэтому возникает вопрос: не является ли Википедия, в действительности крупным богатым монстром, который лишь маскируется под бедного, честного и свободного бомжа- попрошайку, которому исповедуется весь мир?

Википедию боятся многие субъекты в т.ч. международные (личности, известные мировые СМИ, представители законодательной и исполнительной власти, и даже представители спецслужб и т. п.) и этот страх обусловлен возможностью лишиться размещения статьи о себе или получить имиджевые и материальные потери, вызванные содержанием статьи о себе. Поэтому Википедия, с этой точки зрения, является прекрасным манипулятором между различными субъектами мира. Это, по-видимому, создаёт условия для различных финансовых и коррупционных методов урегулирования, возникающих разногласий и недовольства различных сторон.

Ложь в форме информационного проброса, которая часто практикуется в Википедии, и затем дальнейшая коррекция наносит моральный ущерб. Это хулиганский виртуальный мир. США проделывают эти информационные пробросы, как основание для мониторинга и поиска истины. Администраторы Википедии умышленно не удаляют эти информационные пробросы, под предлогом, того, что, дескать, простите, не углядели, но в следующий раз будем внимательнее. Хотя некоторые статьи удаляются мгновенно. Википедия является инструментом для распространения слухов, которые обуздать потом сложнее.

То, что в Интернете существует тысячи сомнительных сайтов, претендующих на роль СМИ, не вызывает сомнения. Большинство их посетителей читают их с достаточным уровнем критики. Эти сайты, в силу своей сравнительно небольшой посещаемости, не являются основанием для формирования первичных знаний и мировоззрения сотен миллионов посетителей и поэтому не представляют собой проблему национальной безопасности. Чего нельзя сказать о сайте Википедия, который фактически превратился в крупнейшее и влиятельное мировое СМИ, при этом, не несущее никакой ответственности перед сотнями миллионов жителей планеты. Эта

энциклопедия сама признаётся на своей главной странице, что не несёт никакой ответственности за свой контент, например, клевету, ложь, провокационные материалы и т. п.

Китай, видя в Википедии проблему своей национальной безопасности, за небольшой промежуток времени оперативно организовал свою доморощенную независимую от Википедии, интернет-энциклопедию «Худун» (Hudong) и увёл значительную часть читателей, тем самым победив информационную американскую вики-экспансию. Худун является крупнейшей он-лайн энциклопедией в Китае и в мире, основанная в 2005 году. В настоящий момент по числу статей Худун превосходит три крупнейшие Википедии вместе взятые (английскую, нидерландскую, и немецкую), являясь крупнейшей энциклопедией в мире.

Таким образом, Китай блокировал временно некоторые статьи и всю Википедию и за это время успел поднять «Худун»! И поэтому, китайцы в настоящее время, Wikipedia оценивают скорее всего нейтрально или негативно, чем позитивно.

Из всего вышеизложенного напрашивается только один вывод: «Википедия в каждой стране должна быть самодостаточной, независимой и доморощенной!»[3,46]. Есть проект, согласно которому, русскую Википедию нужно разделить на две части. В одной из них будут статьи со сравнительно меньшим оспариванием и политическим влиянием (естественные науки и т. п.) Видимо эта часть Википедии, постепенно превратится в престижную энциклопедию, на которую можно будет без стыда сослаться при цитировании в научных и иных изданиях. В другой части, наоборот, будут собраны статьи с высокой долей сомнительности и спорности.

Таким образом, Википедия должна быть политически индифферентна. Истинная энциклопедия это энциклопедия вневременных и вечных знаний, а настоящее ещё неэнциклопедично и спорно. Нечто становящееся не должно быть основанием для контента Википедии (политические темы и т. п.). Как сделать так, чтобы Википедия была просто сбором истин, а не площадкой конфликтов и споров, в частности межнациональных конфликтов? По-видимому, на некоторых статьях Википедии должны быть пометки: «Данная статья может быть опасной». Пока Википедия об этом написала только в своей «шапке», которую, практически, никто не читает.

Глава 2.

Постмодернистские подходы к проблеме аддикций учащихся.

2.1. Аддиктивные учащиеся как проблема образования в эпоху постмодернизма.

Необходимо признать, что современные учащиеся под влиянием эпохи постмодернизма с его динамичными виртуальными образами и контентом Интернета, с одной стороны, постепенно теряют условия для развития своего воображения, а с другой, начинают страдать интернет-зависимостью, как одной из форм аддикций, стоящей по опасности на том же уровне, что и иные деструктивные зависимости [12,13,19]. Поэтому перед педагогами возникает задача таких подходов в преподавании, которые были бы эффективной косвенной или скрытой профилактикой этих вышеприведённых проблем.

Преимущественно все преподаватели достаточно хорошо владеют своим предметом и представляют удовлетворительные знания своим ученикам. В то же время необходимо отметить, что современная педагогика устарела и не идет в ногу с развитием науки и искусства, которые, минуя этапы *реализма и структурализма (модернизма)*, подошли к *постструктурализму (постмодернизму)*. Для лучшего понимания рассмотрим эти направления на примере развития изобразительного искусства.

2.2. Постмодернизм в изобразительном искусстве

Сначала рисовалось все, что происходит реально (реализм). Потом постепенно художественный глаз начал моделировать нечто такое, что в реальности быть не может. Так, например, в картинах появились сны и мысли человека, которые увидеть невозможно (модернизм или структурализм). Появились картины модернистского направления (П. Пикассо, С. Дали и др.). Оказывается, мало рисовать реально, человек намного сложнее, появились картины, где человек представлен как существо более сложное, чем это представлено в реализме.

И, последний этап — постмодернизм. Когда человек вырывается за структуру, за пределы структур, которые были представлены в модернизме. В этих картинах имеет место некое столкновение, синтез, художественное смешение различных реальностей, которые в действительности находятся в разных точках пространства или времени (будущее с прошлым или настоящим, невозможное с возможным и т.д.), рисуются сны по теории психоанализа, смешиваются посюсторонний и потусторонний миры и др. Картина может представлять нечто, состоящее из двух реальностей, но интерпретируемое художником из своей реальности. Художник может сталкивать в своей картине различные стили прошлого и при этом давать свою интерпретацию, вкрапливать свое как нечто, соединяющее все эти стили (реальности).

2.3. Постмодернизм в кинематографе.

Кинематограф в своем развитии также прошел все эти этапы. Сначала снималась действительность (реализм). Затем эту действительность стали моделировать. На экране появилось нечто (модернизм) такое, что в действительности не увидишь и не почувствуешь. Благодаря модернизму в кино мы смогли приблизительно почувствовать то, что чувствуют герои фильмов, о чем они думают, как они мечтают, какие сны видят, их будущее и прошлое и т. д (модернизм). Более того, мы увидели то, к чему мы должны стремиться, свои идеалы, образ счастья, как должно быть, а не как есть и т.д. Так, например, согласно фильмам тридцатых годов, наша страна уже счастливо жила при коммунизме. И, наконец, в настоящее время, благодаря развитию видеотехники и кинотехники, удастся соединять на экранах различные реальности (личностей прошлого и будущего, тот свет с этим светом и т.д.). Более того, эти две реальности не просто смешиваются друг с другом, но и взаимодействуют по программе или сценарию, задаваемому художником (режиссером). Сейчас много фильмов о «том свете». Зритель, благодаря фильмам постмодернистского направления, уже научился уходить от обыденной реальности. Он может из того света смотреть на этот. Он может почувствовать цикличность времени и не бояться смерти (как японцы), так как все возвращается. Он может видеть современное глазами прошлого или настоящее глазами будущего. Он может увидеть как его видят другие (даже животные).

2.4. Постмодернизм в науке

Вы прекрасно знаете свой предмет, но в большинстве случаев вы не задумывались об истинных истоках этих знаний. В начале, все мы, познавая мир, были поглощены реализмом, и это прекрасно. Мы научились более-менее описывать окружающий мир. Вывели какие-то законы и радовались этому. Потом начался модернизм — мы начали критиковать то, что написали. Столько наворочали в науке, и что из этого? Оказывается, природа намного сложнее. Если ученый, работающий в стиле постструктурализма, желает приблизить своего читателя к пониманию сущности того или иного явления, то обычно приводит точки зрения различных авторов, буквально сталкивая их в диалоге между собой (он как бы оживляет авторов), при этом оставаясь неким внешним наблюдателем и интерпретатором этого диалога (интертекстуальный подход). Сущность явления (не статья!) в этом случае раскрывается как бы не самим автором, а благодаря уже разработанным структурам, написанным другими, которые автор лишь соединяет как мозаики. Он становится не автором текста, а автором текста текстов. *По сути своей идет некая игра или комбинация уже созданных структур и смыслов (игра смыслов, а не их поиск!)* Фигура познаваемого явления (сущности) в этом случае создается за счет соединения и некоей игры форм, обрамляющих уже разработанные структуры. Таким образом, по сути своей вместо обычного традиционного текста, создается некий *текст текстов* (интертекстуальность). Так, например, есть такие математики, которые вырвались за структуру математики и по сути своей «общаются и ведут научные споры» с великими, давно уже умершими своими коллегами. Они как бы оживляют их логику математического мышления и проигрывают различные математические диалоги ученых из различных эпох и направлений, которые могли бы состояться между ними, если бы те были живы сегодня. Все это, конечно, рассчитывается на компьютере. Роль авторов таких исследований, (*запятая не нужна*) порой бывает незначительной, хотя требующей особого таланта не просто анализировать прошлых авторов. По сути своей, «воскресшие» собеседники ведут диалог по программе автора, но который учитывает в ней их пожелания. В конце концов, порой трудно бывает определить того, кто является ведущим. Ценность таких работ имеет огромную пользу для мировой науки. Только такой подход позволяет вырваться из «закостеневших» и устаревших структур науки, которые могут нам казаться прогрессивными, но лишь в рамках структурализма, не позволяющего вырваться из консервативной методологии.

Одним из проявлений постструктурализма в науке является их интеграция. Практика показывает, что необходимо не просто механическое смешение наук. Ценно не только то, что происходит на границе между науками, но и как идет диалог между ними. Благодаря такому диалогу, эти науки получают сильный толчок для своего развития. Мало просто оказаться на границе наук, важно заставить вести диалог между ними, чтобы это было живой тканью.

Попытаемся распространить вышеизложенные рассуждения и на педагогику. На наш взгляд, прогрессивная педагогика и преподавание может быть только в том случае, если имеет место постструктурный (постмодернистский) подход. Он подразумевает преподавание предмета не как такового, а в русле чего-то иного (цели, задачи, направления, предмета и т. п.) Даже сам процесс преподавания должен быть не тем, как мы его представляем учащимся, а нечто, приходящим из другого процесса, возможно далекого от школы. Так, например, математика может изучаться по мере

развития деятельности учащихся по системе бизнес — экономика — математика. Литература по системе театр — спектакль — литература. История по системе предвыборная кампания — политика — история. Таких схем можно привести множество. Всех их объединяет одно— изучение предмета выступает как нечто вспомогательное, в контексте иной деятельности. Многие преподаватели прочитав вышеизложенное могут сказать, что тут нового ничего нет, что мы, мол, и так *преподавали*. В том то и дело, что *преподавали*, а необходим иной процесс, иная дистанция в системе учитель-ученик. Эта система не должна быть разделена на два лагеря, так как учитель и ученик должны быть в одной системе, т.е «по одну сторону баррикад». Только в этом случае можно говорить об истинном доверии между учеником и учителем.

Таким образом, настало время преобразовывать учебники в формат постмодернистского стиля изложения материала [12,13,19]. В них должны быть не просто тексты, материалы, информации, а должен иметь место некий диалог между текстами, некий текст текстов, представляющий собой живую ткань, сотканную из общения авторов различных эпох и направлений, а также их обращение к современным читателям. Даже простая арифметика, должна на основании такого подхода, (*запятая не нужна*)показать свои истоки. Ведь часто наши школьники потребляют материал как некую данность, так и не поняв живые истоки того, что они изучают. Наши школьники, благодаря виртуальным реальностям, компьютерам и телевидению, порой особым чутьем понимают нечто такое, что не понимают их сверстники семидесятых годов даже не могли бы догадываться. А мы до сих пор все даем в старых и традиционных формах. Они уже насмотрелись и начувствовались различного рода ранее сокрытых, «запредельных» и недоступных вещей, а мы им даем нечто скучное и неинтересное. Разве можно заставить заниматься в библиотеке школьника, который целыми днями путешествует по лабиринтам интернета. Школьники все больше и больше скучают на уроках и скучают от дефицита постмодернистского подхода. Учеба ради учебы сейчас уже не интересна. Это раньше можно было заинтересовать школьника ценностями дальнего круга, учебой для будущего. Современный школьник, в связи с соответствующими переменами в обществе, стал более прагматичным, он уже сейчас желает почувствовать прок от того, что делает сейчас, имея ориентиры на западные стандарты, и поэтому, приходя в школу, чувствует большой разрыв между тем, что ему предлагают и то, что он знает. Не в этом ли одна из причин первого потребления наркотиков. Согласно некоторым исследованиям наших коллег, пробуют наркотики чаще всего более эрудированные и хорошо успевающие в учебе школьники.

2.5. Постмодернизм в психологии

Для эффективной профилактики виртуальной, игровой и интернет- зависимости, школьнику необходимо научиться не только защищаться от себя. То есть, школьник должен научиться защищаться от внутренних условий (в частности настроения), которые могут привести к желанию улучшить настроение с помощью виртуальных игр и интернета.. В связи с этим, рассмотрим какие рекомендации по этому поводу может дать психология, основывающаяся на постструктурной основе. Именно недостаток постструктурного подхода в психологии и педагогике, на наш взгляд, является причиной того, что наши учащиеся часто скучают на уроках и рискуют компенсировать это с помощью иных средств.

Оказывается[1], согласно такой психологии, психическая реальность — это одно, а внешняя реальность (природа) — это другое. Раньше мы по инерции сами того не замечая, распространяли знания, которые соответствовали внешней реальности (природе), на психику. Возник тупик — тупик разума, познания, науки (в частности психологии). Уже сейчас многие достижения науки ученые называют мифотворчеством. Таким образом, появился пессимизм и в науке и в человечестве и т.д. Так, например, в психологии то, что мы знали о сознании оказалось больше относится к некоему *офизическому или овнешвленному сознанию*, которое больше говорит не о феномене сознания, являющимся «здесь и теперь», а о некоем психическом следе прошлого-бытия сознания т.е. не здесь-бытия сознания (по М. Хайдеггеру). Ведь психическая реальность — это всегда не то, что о ней говорят словами. Это нечто более емкое и никакая наука объяснить сущность сознания не сможет, но сможет приближать нас к ней (к здесь-бытию сознания). Говорить о сущности (не путать с ее проявлениями) сознания в терминах некоей научной структуры все сложнее и сложнее, и этот процесс, как показывает практика, не приближает нас к пониманию сущности сознания, а лишь запутывает и отдаляет. Необходимо вырваться из этой традиционной структуры науки о сознании за ее пределы и увидеть со стороны то, что есть сознание. Необходим заструктурный взгляд и подход (постструктурализм), а это возможно только при столкновении различных структур между собой, и только в этом взаимодействии создаются условия для понимания сущности сознания.

До сих пор мы изучали сознание в терминах внешней природы. Сейчас настало время изучать психическое в терминах самого же психического. Механическое перенесение законов природы на психическое привело к тупику, привело к изучению некоего сознания, как некоего объекта с «мертвой» структурой, который отделен от внешнего мира. Это никакого отношения к сущности сознания не имеет. Поэтому психотерапевтические методы, основанные на таком подходе были в некотором смысле неэтичными и даже деструктивными. В них не было феномена Человека, а была лишь сложная машина. *Ведь никакая машина никогда не сможет пребывать в бытие, обладающем пониманием своего бытия и имеющим отношение к своему бытию.* Настало время целостного подхода на психику из самой же психики. Даже психоанализ, согласно нашей точки зрения, больше занимается прошлым следом сознания, часто никакого отношения не имеющего к сознанию «здесь и теперь» т.е. к «здесь-бытию сознания» («*dasein*» по М. Хайдеггеру), к пониманию некоей целостности человеческого бытия — своей сущности (экзистенциальный подход). В русле вышеприведенных положений нами разработан подход согласно которому, проблема настроения — это проблема восприятия окружающего «здесь и теперь», это проблема способности регулировать процессы спонтанного «сползания» сознания из «здесь и теперь» в будущее или прошлое т.е. проблема умения жить настоящим. Этот подход получил название *пограничного анализа* [5,15,18].

2.6. Пограничный анализ

Суть его[5]. заключается в том, что в процессе взаимодействия психолога с личностью происходит выявление и селекция полярных конструкторов как первичных элементов личности, которые получили в работе названия Ж-процессов (радость жизни) и С-процессов (страх смерти). Под Ж-процессом понималась жизнедеятельность с наибольшим наполнением жизни позитивными *ценностями переживания* (жизнь

«здесь и теперь»). Под С-процессом с наименьшим, ограниченном лишь на *понимаемых ценностях*. На этом этапе пациент самостоятельно и с помощью психолога анализирует через категории С и Ж— процессов свои прошлые и настоящие состояния жизнедеятельности. По сути, пограничный анализ позволяет самой личности проводить селекцию своих полярных психологических конструкторов по признаку наличия в них С и Ж-процессов и благодаря этому формировать *понимаемую ценность* жизни настолько, чтобы происходило повышение *ценности переживания* жизни. Для этого ограничиваются все настоящие депрессивные тенденции (С-процессы) личности, заключающиеся в интерпретации ценностей жизни лишь как непривлекательных и «скучных». Показывается, что причина такого пессимистичного восприятия ценностей заложена в ограничении восприятия ценностей лишь как понимаемых, что не все ценности можно выразить словами, что настоящие ценности должны быть *переживаемыми*. В результате ценности переживания постепенно выходят на первый план. Личность больше начинает жить не результатами (конечный результат жизнедеятельности — *смерть*), а процессами жизнедеятельности (*жизнь*). Понимаемые деятельностные ценности, сосредоточенные лишь на конечном результате, становятся вторичными. По сути своей, в процессе такого анализа, систематически моделируется пограничная ситуация между жизнью и смертью, и вырабатывается внутренняя установка оценивать свои действия и окружающий мир с позиций жизни и смерти (пограничной ситуации), но с акцентом на первое. Это позволяет личности ценить то, что раньше ее совершенно не привлекало, видеть многое в малом, уметь чувствовать дыхание жизни и природы и т.д. Это позволяет личности постоянно находиться в некоей пограничной ситуации и поэтому чувствовать свою целостность и сущность.

2.7. Постмодернистский подход в преподавании как основание скрытой профилактики от игровой, виртуальной и интернет-зависимости?

Вышеприведенные представления могут показаться для преподавателей сложными, но мы надеемся, что основываясь именно на них, преподаватели смогут по-иному преподавать историю, литературу, математику и т.д. Преподавать так, чтобы школьник все больше и больше жил в мире не неких «мертвых» ценностей дальнего круга, дескать, учишься — это тебе когда-нибудь пригодится, а переживаемых ценностях, переживаемых «здесь и теперь». Так, например, преподаватель может организовывать некую психодинамику, основанную на механизме преодоления, механизме моделирования и имитации «пограничной ситуации» и т.д. Это возможно только в русле постмодернистского подхода, когда учеба является не самоцелью, а лишь способом решения задач, стоящих перед учащимися, которые заняты конкретной полезной деятельностью наравне со взрослыми. Даже детский сад, (*занятая не нужна*) в этом случае может быть представлен как производственное помещение, благодаря которому создается возможность родителям участвовать в производстве, а не сидеть с детьми. Поэтому ходить в детский сад — это нужное дело. Об этом должен знать ребенок. Это его «работа».

Профилактика от виртуальной, игровой и интернет-зависимости, никогда не должна быть специальным процессом. Она должна проходить в рамках тех программ, которые у вас уже наработаны в школах. Другое дело вы должны быть своего рода

манипуляторами, которые владеют теми знаниями, которые вы получите, прочитав данный курс.

Главная ваша задача снять беспокойство по поводу того, справитесь или нет. Беспокойство будет снято с одной стороны знанием, которые вы получите по мере прочтения и, второе, благодаря тому, что вы не будете ставить перед собой надуманно большой барьер.

2.8. С чего начинать?

После прочтения этого курса не надо сразу напористо наваливаться на профилактику виртуальной, игровой и интернет-зависимости учащихся [12,13,19].. Спокойно начинайте работать как и работали, но не забывайте о том, что вы здесь получили. Появился случай, когда можно всегда, основываясь на косвенных формах профилактики, заговорить о настроении, о смысле, о ценностях, о различных вещах, которые казалось бы находятся за структурой профилактики. Ведь жизнь только из этого и состоит, а куда денешься... Есть гигантское количество животрепещущих психологических тем в школе. Некоторые из вас, возможно не справятся. Многие из вас привыкли держать позицию: учитель-ученик. «Оттарабанил» курс и все! Но, в то же время, многие из вас могут нарушить эту субординацию. Могут давать нечто большее, основываясь на представлениях данной работы. Вот сейчас, как вы думаете, то, что вы имеете на данном этапе после прочтения всего вышесказанного, позволяет вам заниматься скрытой профилактикой виртуальной, игровой и интернет-зависимости? Конечно! Более того, я уверен, что многие из вас продвинулись по некоторым вопросам даже дальше.

2.9. Учитель как психотерапевт.

Учитель должен быть психотерапевтом [12]. Многие из вас думают, что психотерапия — это нечто другое, чем педагогика. В психотерапии есть раздел, который связан с внушением, с гипнозом, с воздействием на сознание. Но он занимает во всей психотерапии всего 10% или 8%. В психотерапии есть другие подходы: психоанализ, рациональная психотерапия, групповая психотерапия, семейная. Все они основаны аналогичны педагогике. Все что у вас есть, дорогие преподаватели, все знания и педагогические приемы входят в психотерапию, но просто называются иначе. Педагогика — это и есть психотерапия. Только она долговременная и более основательная. Существует точка зрения, что якобы то, что делает психотерапевт в течении часа, педагог делает годами. Это не так. Но в некоторых случаях психотерапия — это радикальная педагогика. Да, такое бывает, т.к. в психике есть такие слои, связанные с внушением, с определенным воздействием и т.д. Но в психотерапии есть методы долговременные. Психоаналитик часто занимается годами и перевоспитывает своих пациентов, как и педагог. То же общение, анализ и т.д.

Иными словами, в психотерапии есть такой раздел как рациональная психотерапия, семейная терапия, психотерапия дискуссий, поведенческая психотерапия и т.д., которые основаны на положениях педагогики. Иными словами, уважаемые преподаватели, у вас есть база для того, чтобы быть психотерапевтами и, поэтому, не должно быть комплекса, вызванного тем, что якобы психотерапия что-то отдельное и недостижимое. К сожалению, педагогика в большинстве случаев, направлена на

поведение учащихся, на анализ поведения, на то как изменить поведение. А вот переживание школьника, его эмоции, к сожалению, мы забываем. Если вы не будете забывать этого делать, то это и будет, по сути, психотерапией в вашей работе. Педагогика станет психотерапевтической, как только вы будете заниматься педагогикой, связанной с переживанием. Вы будете изменять теперь не только поведение учащихся, но и переживания. Это не менее интересный процесс. Вам должно быть интересным, не почему Иванов сделал это, а почему у Иванова сегодня хорошее настроение, почему у Сидоровой плохое настроение? *Настало время ставить оценку не только за поведение, но и за настроение и переживание!* И в этом случае появится психотерапевтичность в вашей педагогической деятельности. Вы настоящие психотерапевты. Если вы рассмотрите структуру психотерапии, то вы увидите в них отражение своих педагогических методов.

Некоторые после прочтения вышеприведенного материала, возможно, почувствовали беспокойство о том, справитесь ли вы с этой проблемой. Мы уже услышал некоторые реплики, что проблема наркомании — это проблема сугубо медицинская, психотерапевтическая, что «дескать, не наше это педагогическое дело», «врачи, дескать, сами не справляются», и, поэтому решили выехать на бедных, измученных нагрузкой и маленькой зарплатой учителях. Все правильно, проблема виртуальной, игровой и интернет-зависимости— это дело рук врачей, психотерапевтов и психологов, а вот проблема того, чтобы наши дети не деградировали от вышеприведённых зависимостей. Это проблема родителей и учителей, президента и народа, политиков и экономистов, правоохранительных и правозащитных организаций, ученых и обывателей и т.д.

2.10. Учитель и его внушение учащимся

С нашей точки зрения[45,48], преподавателям необходимо научиться внушать учащимся «нечто», способствующее эффективной профилактике от виртуальной, игровой и интернет-зависимости. Потому, что времени у вас с учениками мало, мало ваших физических сил, да и у меня мало часов работы с вами. Одним словом, учителя должны стать психотерапевтами. И вот я уже чувствую среди читателей удивление. Кто-то уже произнес про себя слово «гипноз». Пугаться не стоит. А знаете почему? Потому, что некоторые из вас уже выступали в роли психотерапевтов, но не догадались о том, что они уже применяют приемы психотерапии. Вообще вся жизнь наша психотерапия. Жизнь нас лечит. То, что когда-то у нас вызывало стресс и беспокойство, теперь не вызывает этого. Мы умнеем, мы изменяемся. В целом, если рассмотреть все педагогические приемы, которые вы знаете, они полностью совпадают с приемами психотерапии. Разница лишь в том, что психотерапевт эти приемы применяет оперативно, кратковременно т.е. только во время приема в кабинете, а вы их применяете все время, годами.

Таким образом, педагоги являются долгосрочными психотерапевтами, а психотерапевты краткосрочными педагогами. То, что педагог достигает годами, психотерапевт должен достичь в течении десяти или двадцати минут. И это им порой удается, но не всегда. Отсюда вполне оправданное недоверие к профессии психотерапевта. Поэтому психотерапевты чаще внушают, обрамляя себя различными мистическими формами и действиями. Да и помогают больше психотерапевты, только внушаемым и психопатологическим личностям. Психотерапия, которая имеет дело с

нормальными людьми, также долговременна как и педагогика. Так, например, на сеансы психоанализа пациенты ходят годами.

Итак, какие основные способы внушения существуют?

Внушать можно директивно, т.е. напрямую и одинаково для всех, не задумываясь кто перед вами. Вы говорите, например, своим ученикам «нечто», чтобы у них изменилось настроение к учебе, но говорите это примитивно: «Так! (ударяете вы указкой по столу) Слушать сюда, сели и начали учиться!!!» Некоторые, наиболее внушаемые под гипнозом (страхом) ваших агрессивных глаз, начинают заниматься, а некоторые даже не услышали вас.

Внушать можно косвенно, т.е. не напрямую. Вместо того, чтобы бить указкой по столу и делать страшные глаза, вы отвлекаете класс интересной и животрепещущей темой, не имеющей никакого отношения к вашему предмету и постепенно сужаете ее до проблемы учебы, к которой сейчас необходимо приступить.

В рамках процесса преподавания, прием косвенного внушения против виртуальной, игровой и интернет-зависимости можно применять практически во всех школьных предметах. Всегда можно связать проблему этих зависимостей с любой вещью. Для этого необходимы следующие этапы:

1. Выбрать занимательную тему.
2. Вывести эту тему на психологическую или философскую проблему (переживания, настроения, поведения, ценностей, смерти, жизни и т. д)
3. Показать, как усложняется разрешение этой проблемы в случае наличия у школьника виртуальной, игровой и интернет-зависимости.

По этой схеме возможна профилактика от виртуальной, игровой и интернет-зависимости в рамках гуманитарных дисциплин: истории, русского или татарского языка. На каком-то маленьком отрывке из рассказа можно всегда плавно выйти на проблему настроения.

Таким образом, необходимо проявить лишь некую изобретательность и в любой курс можно аккуратно внедрить тему, направленную на скрытую профилактику от виртуальной, игровой и интернет-зависимости.

Теперь возвратимся к директивному внушению, направленному против виртуальной, игровой и интернет-зависимости. Если вы выйдете к учащимся и скажите: «Дорогие мои, пожалуйста не играйте в виртуальные игры, так как они опасны для вашей психики!», то вас конечно могут и не услышать. А если так: «Иванов!!! Не играть!!! Сидоров не играть!!!» Это директивное внушение. В этом случае часто произносится слово. Многие школы уже пошли в рамках директивного направления. И это прекрасно, но недостаточно. Так, в некоторых школах учеников заставляют в дневниках собственноручно написать обязательства не сорить, не грызть семечки, носить с собой расческу и не играть в виртуальные игры.

Можно говорить в терминах настроения. Марина сегодня у нас очень веселая, а Сережа очень грустный. Почему все мы такие разные. Если у нас внутри какой-то банк

или копилочка, где это настроение хранится? У кого-то настроения много, кого-то мало. Можно нарисовать эту банку на доске. И содержимое этой банки нельзя сказать, что неисчерпаемо. Надо его экономить. А можно ли это содержимое банки с настроением опрокинуть. Оказывается, есть люди, которые это настроение могут быстро и искусственно выплеснуть. А потом они утром просыпаются, а настроения нет потому, что всю ночь проиграли в виртуальные игры. Учащийся должен понять, что настроение из банки можно выплеснуть только в том случае, если человек приобретает настроение искусственно т.е. пассивно, без преодоления, «волшебством» кнопки клавиатуры компьютера. А так, если настроение есть само по себе, то оно не уменьшается, и его даже можно приумножать, благодаря какому-либо преодолению, испытанию, труду, работе, физкультуре, спорту. Настроение в этом случае приходит как награда за преодоление барьеров, которые у нас встречаются в жизни. Так, чтобы еда радовала, надо поголодать, чтобы людям любовь приносила радость, нужна разлука, чтобы перемена была в радость, надо ходить на уроки и т.д. Белое познается только благодаря, черному. Так можно восполнять объем, (*занятая не нужна*) содержимого банки с настроением. Эту идею необходимо донести до учащихся. Они должны понять, что банк настроения — это не бездонная бочка, из которой искусственно с помощью компьютера и виртуальных игр можно качать и качать настроение. Что это настроение уменьшается и для того, чтобы его достать, приходится все больше и больше просиживать у компьютера. Поэтому постепенно они теряют способность иметь настроение сами по себе, как раньше. И, в конце концов, деградируют как личности.

Иными словами, уже на первом классном часу мы можем говорить о душе и настроении. Рассказать о банке настроения и о том, что необходимо делать, чтобы нам этого настроения хватило на всю жизнь. А те, кто в жизни не научится этому, тех ждут депрессии и суицид. Показать школьникам, что школьники, страдающие компьютерной зависимостью, самые несчастные люди, которые не могут выбраться из «темного подвала» плохого настроения, а если и выбируются, то искусственно и ненадолго. Если мы искусственно с помощью виртуальных игр сливаем настроение в молодости из банки настроения в больших количествах, то нам его на всю жизнь может и не хватить. Поэтому некоторые приходят к депрессии и кончают жизнь самоубийством.

Конечно, проще идти по пути *директивного внушения*. Он менее энергозатратен, но менее эффективен. Некоторые из хорошо внушаемых, узнав о последствиях виртуальных игр, испугаются. А что делать с остальными? А можно выбрать путь косвенного внушения, который более эффективен. Здесь до личности доходит воздействие постепенно. В учащемся постепенно воспитывается нечто, которое никогда не позволит ему злоупотреблять виртуальными играми. С одной стороны в ней существует защита от всяких манипуляций со стороны других (внешние условия), с другой, вообще нет никакого смысла играть в виртуальные игры в силу знаний о последствиях, а также в силу внутренних условий (настроения и переживаний), которые не вызывают желания изменить настроение к лучшему.

Важность того, что мы сейчас излагаем, заключается не в том, чтобы вы всю даваемую нами информацию просто взяли и выложили своим учащимся на уроке, а в том, чтобы данная работа возбудила бы в вас желание быть психотерапевтами и не бояться этого, чтобы вы в дальнейшем по ситуации могли бы импровизировать на тему косвенного

внушения и скрытой профилактики, но основываясь на тех положениях, которые мы вам изложили.

Учитель должен так сформировать представления школьника о настроении и ценностях жизни, чтобы могли быть уверенными, что он никогда не отдаст предпочтение виртуальным ценностям. Преподаватель должен уметь на основании того, как говорит учащийся, судить о его склонности к игровой и виртуальной зависимости. *Школьник, обладающий гигантским творческим потенциалом, способный в малом видеть многое, любящий и любимый родителями, никогда скучать не будет. Он не имеет риска стать деградантом виртуальных.*

Когда учитель ведет свой урок, он должен иметь в виду, что немалая часть уже имеют виртуальную и игровую зависимость. Он должен знать, что значительная часть учащихся может даже недоумевать, что, дескать, болтает учитель.

Косвенное внушение часто начинается с того момента, когда преподаватель, казалось бы обращаясь к одним (непроблемным ученикам), в действительности обращается к другим (проблемным ученикам).

Глава 3.

Постмодернистские психотехнологии работы с учащимися, страдающими зависимостью от виртуальной реальности.

3.3. Педагогизация психологии.

В настоящее время педагогический процесс в школах всё больше и больше погружается в мир скучной предсказуемости, в котором всё меньше и меньше места для тайны, интуиции, истинному творчеству. Увы! В результате, души школьников по-прежнему, на основании классической психологии, рассматриваются как сложные психические машины со своими регуляторами. Классическая психология изучала психику, в которой было сознание и подсознание, но не было нечто, что делает психику живой, становящейся, человеческой. Это нечто — тайна, которая, согласно нашим исследованиям, является основой и причиной психического (см.

Р.Р.Гарифуллин, Непредсказуемая психология. О чём молчал психотерапевт, 2003, 384 с.). Были открыты различные психические механизмы, но из них не следовало то, что делает сознание становящимся, живым, человеческим. Именно поэтому некоторые современные психологи пришли к выводу о существовании не человеческой психики (не говоря о душе), а существования нечто, в частности, «живого» биокомпьютера и т.п.. Такое понимание психики учителями, которые обучались на основании классической психологии, не может не сказаться на психическом состоянии учащихся и школьников. Не в этом ли одна из причин роста суицидов среди учащихся?!

Некоторым учителям и учащимся везёт, так как они не так глубоко понимают эту «бездушную» психологию, которая им преподавалась в учебных заведениях. Поэтому естественнонаучный редукционизм, на котором основывается курс общей психологии,

преподаваемый во всех ВУЗах, опасен для незрелой души школьников, учащихся и студентов.

Отношение к психике другого как к нечему, в чём нет тайны и непредсказуемости, уничтожает феномен присутствия живой человеческой психики. Такое отношение к другому для школьников и учащихся опасно для их душ. В конце концов, учащийся, распространяя данное отношение на себя, разочаровывается в себе, превращаясь в вещь не только для других, но и для себя. Не в этом ли лежит одна из причин безответственного отношения учащимися и школьниками к собственной жизни: суицидов, алкоголизма, наркомании и др.

До сих пор мы изучали сознание в терминах внешней природы. Сейчас настало время изучать и представлять психическое в терминах самого же психического и на этом основании формировать педагогику и систему образования. Механическое перенесение законов природы на психическую реальность привело к тупику. Привело к изучению сознания, как некоего объекта с «мёртвой» структурой, который отделён от внешнего мира. Всё это никакого отношения к сущности сознания не имеет. В них не было феномена Человека, а была лишь сложная машина. Ведь никакая машина никогда не сможет пребывать в бытие, обладающем пониманием своего бытия и имеющим отношение к своему бытию. Настало время целостного подхода на психику из самой же психики.

В русле вышеприведённых положений [20-37] нами разработан постмодернистский подход в практической психологии и педагогике, согласно которому, проблема настроения — это проблема восприятия окружающего «здесь и теперь», это проблема способности регулировать процессы спонтанного «сползания» сознания из «здесь и теперь» в будущее или прошлое. Этот подход получил название пограничного анализа (Р.Р. Гарифуллин, *Пограничный анализ как постмодернистский подход в психотерапии наркозависимой личности, Сборник статей, Наркозависимость и медико-социальные последствия: стратегии профилактики и терапии, Казань, 2003, с.39*)

Таким образом, необходимо признать, что большинство теоретических моделей в психологии и педагогике преимущественно линейные или модернистские. Благодаря им психическая реальность (в т.ч. прогноз) определяется её прошлыми параметрами (например, психоаналитическая модель). Но имеет ли всё это к истинной психологии, как к науке об истоках живости психической реальности, в которой есть тайна, непредсказуемое творчество и интуиция — различные надсознательные процессы? *Более того, в психологии, на наш взгляд, больше преобладает психотехнический подход, заключающийся в замене теории психики на теорию работы с психикой.* Именно с этим ограниченным подходом часто связывают *постмодернистскую психологию*, хотя перспективы постмодернистского дискурса, с точки зрения объяснения живости и непредсказуемости психики, гораздо выше. *При этом, необходимо отметить, теория работы с психикой, по сути, теория воспитания психики и есть сама педагогика. Педагогика, исторически часто игнорировала различные теории психики и её заблуждения. Для педагогики важнее была разработка теории работы с психикой, а не теория психики. Именно благодаря этому педагогика меньше всего утратила свою ценность, чем психология. Тем более, современный мир погружается в постмодернистские условия, при которых идёт педагогический процесс и воспитание восприятия ленивых людей планеты с помощью готовых виртуальных образов, и у людей всё меньше и меньше времени самостоятельно изучать тексты и формировать некие знания и образы, на основании феномена*

чтения. Весь мир пассивно отдался мониторной и экранной педагогике и воспитанию. Поэтому, в силу этих деструктивных тенденций, актуальность разработки педагогических подходов в условиях постмодернизма возрастает.

По сути своей, одним из постмодернистских дискурсов в психологии, является её педагогизация. То есть, рассмотрение теоретической и практической психологии в рамках работы с психикой и воспитания психики. Постмодернистский подход в этом случае связывают лишь с *концепцией познания, деконструкцией и социальным конструктивизмом, реинтерпретацией «Я», а также с системной терапией. При этом не забывается, что постмодернистская психология основывается на существовании неоднородных и несоизмеримых контекстов реального мира.* Это означает отказ от экспериментальных и статистических методов исследования. Постмодернистский психологический дискурс - это минимум абстрактного и универсального, но максимум социально полезного и локального знания, то есть имеет место педагогический или воспитательный ракурс. Это замена субъекта познания на само познание, замена познающего человека на познаваемого человека. Это переход к эпистемологическому изучению природы искомого знания, нарративные (повествовательные), герменевтические и деконструктивные подходы. По сути, это и есть глобальная педагогизация психологии.

Постмодернистский дискурс это *деконструирование социальной психологии*, то есть попытка конструирования через разрушение. Деконструкция связана с внутренними противоречиями текста, с противоречиями между теми намерениями, с которыми текст писался, и тем смыслом, который он, тем не менее, вынужден доносить. Кроме того, это рассмотрение внутренних противоречий этих текстов и их социальных конструкций, раскрывающих соотношение сил в данной сфере деятельности и порождающих невыраженные мнения.

Постмодернистский дискурс в психологии и педагогике – это такое внимание на лингвистические структуры, благодаря которому *происходит децентрация субъекта.* Иными словами, *наше “Я” больше не пользуется языком, чтобы выразить себя, а наоборот, язык выражает себя через субъекта.*

Учитель или преподаватель, работающий в постмодернистском ключе, работает с языком, как мастер разговорного жанра. Он уже не применяет такие понятия как сознание и бессознательное, Я и психика. Вместо этих понятий учитель использует такие понятия, как знание, язык, культура. При всём этом не стоит забывать, что отношение к психике как к нечто, в чём нет тайны и непредсказуемости, уничтожает феномен присутствия живой человеческой психики. В педагогику должны внедряться языки, алгоритмы и принципы, которые бы способствовали развитию живой человеческой психологии, способной творить психическую реальность. Именно это способствовало бы развитию постмодернистского подхода к педагогике.

С нашей точки зрения, постмодернистская педагогика должна развиваться, главным образом, благодаря следующим подходам философии постмодернизма:

1. Применение постмодернистских подходов: текстологического, номадологического, симуляционного, нарратологического, шизоаналитического, синергетического и других при описании и объяснении природы психической реальности.

Вышеприведённые подходы были преимущественно созданы на основе языка, алгоритмов, механизмов и принципов искусства.

2. Непосредственное исследование языка, алгоритмов, механизмов и принципов искусства в педагогике.

Именно второму подходу были посвящены наши исследования. Их результатом явилась научная монография (Р.Р. Гарифуллин, Иллюзионизм личности, как новая философско-психологическая концепция, 1997, 400 с.) Именно с данной работы, на наш взгляд, началось зарождение отечественной постмодернистской (нелинейной) психологии и педагогики. Об этом было также отмечено ведущими специалистами (Петровым В.М. и др.) на международном конгрессе по креативности и психологии искусства (см. Р.Р. Гарифуллин, Язык, алгоритмы и принципы искусства в психологии, Сб. Международный конгресс по креативности и психологии искусства, «Смысл», Пермь, 2005, 188с.)

Оказалось, что язык, алгоритмы и принципы искусства наибольшим образом совпадают с постмодернистским способом философствования (постмодернизм.) Иными словами, в постмодернистских проектах (текстологическом, номадологическом, симуляционном, нарратологическом, шизоаналитическом, синергетическом и других) наибольшим образом отражены язык, алгоритмы и принципы искусства. Поэтому именно на этих проектах должна строиться постмодернистская (нелинейная психология).

Мы не призываем к переходу от одной крайности (естественнонаучной парадигмы в психологии, построенной в терминах внешней реальности) к другой (герменевтической, построенной в терминах психической реальности), но пытаемся синтезировать и организовать взаимодействие этих парадигм на основе постмодернистского мышления и подхода. Поэтому нами систематически была исследована прямая и обратная задача взаимодействия и распространения языка, алгоритмов и принципов иллюзионного, кинематографического, телевизионного, театрального, литературного, изобразительного, танцевального, музыкального и других искусств, на педагогический процесс.

Так, например, анализ психологических исследований основоположника художественного и постмодернистского кинематографа С.М. Эйзенштейна, проведенный нами, показал, что основной принцип киноискусства (монтажный) является свойством художественного мышления, процессы которого подчиняются общим закономерностям диалектики. Взаимодействуя с окружающим миром, мы всегда соединяем разрозненные впечатления в единую, целостную картину. Эти монтажные принципы имеют место в литературе, живописи, театре и др. Иными словами, психологические закономерности в педагогическом процессе проявляются в принципах искусства. И наоборот, в настоящее время язык, принципы и алгоритмы искусства развились до такого уровня, что стали основательно влиять на форму и содержание нашего сознания и мышления (феномен клипового, виртуального, компьютерного, кинематографического, телевизионного сознания и др.). Поэтому нами была систематически исследована обратная задача: как проявляют себя в педагогике и практической психологии принципы и алгоритмы иллюзионного, кинематографического, телевизионного, театрального, литературного, изобразительного, танцевального, музыкального и других искусств.

В то же время необходимо отметить, что сама идея кинематографа была открыта Анри Бергсоном в своей работе «Творческая революция». Именно он открыл существование подвижных срезов психики или «образов-движений». Открытие «образа-движения», воспринимаемого вне рамок естественной перцепции, стало чудесной находкой. Следует ли полагать, что десять лет спустя, когда было открыто кино, Бергсон позабыл об этой находке? Эволюция кино, обретение им собственной сущности или новизны произошли благодаря монтажу, открытому Эйзенштейном,

подвижной кинокамере и утрате зависимости съёмки от проекции. После этого план перестал быть пространственной категорией, превратившись во временную категорию; срезы же сделались подвижными. Вот тогда-то кинематограф и обрёл те самые «образы-движения», открытые Бергсоном (Ж. Делёз, Кино, Ад Маргинем, 2004, с. 42). Такова история становления самого великого заблуждения психики человека — кинематографа, как самого главного педагогического инструмента, то есть средства воспитания человечества.

Кроме того, мы исследовали заблуждения и иллюзии, формируемые и другими искусствами. Так, например, мы изучали проявление принципов и алгоритмов иллюзионного искусства (пальмировки, пассировки и шанжировки) в педагогике, практической психологии, психотерапии и других сферах психологической деятельности (Гарифуллин Р.Р. Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция, Монография Казань, 1997, 400с.)

Эти исследования позволили нам выстроить концепцию иллюзионизма личности в качестве базового представления о существовании в человеке, в частности у учащихся, совершенно особого слоя психики, активно участвующего во всех сферах его деятельности. Этот слой связан с продуцированием заблуждений. Именно в нём заложены истоки живости психической реальности, которая всегда была постмодернистской (нелинейной). Постмодернистская реальность всегда присутствовала в нашей психике, но только благодаря искусству (главным образом кинематографу и др.) она стала объектом восприятия, находящимся вне нас. Очевидно, что модернистская (линейная) психическая реальность, благодаря развитию классических текстов (в науке и искусстве), стремящихся к поиску истин, намного раньше оказалась объектом внешнего наблюдения. Постмодернистский слой психики, продуцирующий заблуждения, прямо противоположен модернистскому уровню психики, стремящемуся к поиску истин.

Таким образом, рассмотрение процессов образования иллюзий, обманов и заблуждений не в качестве продуктов случайных сбоев нормальной познавательной деятельности учащихся, а в качестве активных элементов человеческой психики, представляющих собой продукты постмодернистских закономерностей, позволило нам по-новому взглянуть на многие проблемы педагогической и когнитивной науки. Поиск истины (модернистская парадигма) и поиск заблуждений (постмодернистская парадигма), в соответствии с нашей концепцией, вполне сочетаются и в человеческом обществе и в человеческой психике, составляя своего рода диалектическое единство линейной и нелинейной составляющих психики. *На основании проведённых нами исследований, мы пришли к выводу, что современная педагогическая и психологическая наука должны строиться на диалектическом единстве постмодернистских и модернистских подходов к психике.* Это одна из сложных задач, разрешение которой зависит от вузовской философии и психологии, которые не прислушиваются к реалиям сегодняшнего дня. Одной из причин этой глухоты является процесс основательной трансформации смысловых структур школьников и учащихся. Каким образом трансформируются в наше время различные структуры личности учащихся и школьников? Что заставляет их в новых условиях глобального погружения в мир различных интернетовских и виртуальных реальностей, раздвоения между реальным и виртуальным, не терять ценности и смыслы реальной жизни? Как это становится возможным в условиях, когда учащиеся и школьники находятся в ситуации потока различных информации, когда разрушаются условия для

существования смыслов. Всё это является главной причиной непонимания различных субъектов нашей планеты.

Именно в условиях постмодерна, когда всё меньше и меньше условий для развития воли учащихся (труд как источник эмоционально-волевого развития учащихся исчезает), усиливается аддиктивность психики детей, что в свою очередь значительно снижает внутренние условия для их творчества.

3.2.Смысловой подход к зависимому учащемуся – как основание постмодернистской педагогики.

Психология зависимой личности учащихся, подростков и молодёжи в мире становится одной из наиболее значимых проблем в плане тех негативных социально-психологических последствий, которые такое поведение может вызывать.

Наши исследования показали [18], что в психике зависимой личности учащегося, страдающей от компьютерной зависимости, возникает двойственное состояние, вызванное столкновением и сравнением виртуальной и обычной реальности. Эти реальности не имеют друг с другом общего основания, то есть общей цели. Это, вероятнее всего, связано с тем, что при столкновении с виртуальной реальностью, подвергаются значительным качественным преобразованиям, не только цель, но и такие составляющие личности учащегося, как мотив, смысл, установки, ценности, которые уже не подчиняются закономерностям классической психологии (например, деятельностной парадигмы). *Не в этом ли причина низкой эффективности профилактики различных зависимостей, основывающейся на вопросе «зачем?», то есть на поиске общего целевого основания виртуальной и обычной реальности, которое, по-видимому, общим для этих реальностей уже быть не может. Общей не может быть и причинная обусловленность, базирующаяся на вопросе «почему?», то есть на поиске смысла. И что тогда заставляет зависимого учащегося полагать, что смысл, который теперь играет и раздваивается, существует? Как зависимый учащийся в процессе такого раздвоения смыслов может найти нужный смысл? Что заставляет школьника или учащегося в условиях значительной трансформации и разрушения всяческих смыслов и как следствие языка, благодаря раздвоению между реальным и виртуальным, полагать, что смысл есть? Каким образом это раздвоение трансформирует смыслы и язык, с точки зрения разрушения индивидуального «Я» учащихся? Насколько эффективно снятие проблемы этой зависимости с помощью работы со смыслами, знаниями, языком, культурой, как основанием смыслов человечества?*

Следовательно, в «лице» проблемы зависимости учащихся мы столкнулись с одной из сложнейших проблем, степень разработанности которой явно не соответствует её актуальности, но отражает состояние ограниченности классической или модернистской психологии (в т.ч. эмпирической психологии). Поэтому качественное изменение в понимании зависимости учащихся будет возможно, если мы, в частности, освободимся от фундаментальной методологической предпосылки эмпирической психологии – постулата сообразности (В.А. Петровский). Такая психология, как оказалось, способна описывать лишь усечённую личность, в которой отсутствуют неадаптивные процессы и творческая психическая составляющая [24]. На основании этой усечённой психологии у социума, уже сформировались смысловые структуры (диспозиции), протест против которых, по-видимому, и приводит к погружению учащихся в мир деструктивных виртуальных реальностей.

Таким образом, уже краткий вышеприведённый теоретический анализ, показал, что в

настоящее время остро встала проблема разработки методов *первичной профилактики*, то есть психокоррекции детей дошкольного возраста ещё не входивших в мир зависимости от компьютера. Далее, идёт проблема *вторичной профилактики*, то есть проблема преодоления уже имеющейся зависимости у школьников. И, наконец, это *третичная профилактика*, то есть психокоррекция учащихся, прошедших курс вторичной профилактики, причём на неклассической концептуальной основе.

Ранее нами было показано, что виртуальная зависимость [8,9,10,13] блокирует развитие способности воображения учащихся и школьников. Это одна из проблем нарушения когнитивных способностей учащихся. Не менее важной проблемой нарушений когнитивных процессов учащихся является проблема зависимости, подрывающая эмоционально-волевую сферу учащихся.

В рамках **когнитивного подхода** зависимость от виртуальных игр и Интернета обычно анализируется в связи со специфическими механизмами локуса контроля и нарушениями в структуре когнитивных процессов учащихся. В этих работах низкий уровень внутреннего контроля рассматривается как основная причина, затрудняющая уход от виртуальных реальностей и интернет-зависимости, а нарушения когнитивных процессов - как основная причина снижения социальной адаптивности. И наоборот, высокий самоконтроль и ответственность учащегося или школьника за себя рассматриваются как важнейшее условие, препятствующее зависимости. Показано, что достаточно эффективным методом профилактики зависимости, проводимого в рамках когнитивного подхода, является *устрашающий метод, основанный на физиологических знаниях об опасности для психоэмоционального здоровья интернет-зависимости и зависимости от виртуальных игр*.

Согласно **психоаналитическому подходу** зависимость учащегося от виртуальных игр и интернета связана с генезисом психической зависимости и дефектами психосексуального развития. Эта зависимость рассматривается психоаналитиками как следствие регрессии, связанной с бессилием "Я" и невозможностью преодоления фрустрации и беспомощности при встрече с трудностями. Нами показано, что в учащемся старших классов всегда присутствует желание *возвращения в детство, то есть к способности воспринимать и чувствовать в малом многое*. Поэтому это возвращение происходит искусственно, то есть с помощью погружения в мир виртуальных реальностей.

С точки зрения **бихевиорального подхода**, отмечается низкая устойчивость зависимых школьников и учащихся к стрессам, а также очень высокая результативность поведения, направленного на вхождение в мир виртуальных реальностей. В этом случае, уход от зависимости рассматривается как поведение с высокой степенью неопределенности и отсутствием удовлетворительных поведенческих схем.

Согласно **гуманистическому подходу** зависимость учащегося от виртуальных игр и интернета вызвана его реакцией на экзистенциальную фрустрацию, как протест против социального давления, скуки, невозможности самореализации, как стремление "потреблять счастье в чистом виде". Трансактный анализ рассматривает зависимость от виртуальных игр как игру, в которой игроки занимают определенную позицию, позволяющую каждому из них получать свою выгоду, наличие которой фиксирует психическую зависимость.

Согласно **манипуляционному подходу** [5,6,18] удаётся сформировать лишь сравнительно непродолжительную целевую установку против зависимости от виртуальных игр и интернета, не затрагивая смысловых структур зависимого школьника или учащегося.

Следовательно, в «лице» зависимости учащихся от виртуальных игр и интернета, мы столкнулись с одной из сложнейших проблем, степень разработанности которой явно не соответствует её актуальности, но отражает состояние ограниченности классической или модернистской психологии (в т.ч. эмпирической психологии). Поэтому качественное изменение в понимании зависимого учащегося будет возможно, если мы, в частности, освободимся от фундаментальной методологической предпосылки эмпирической психологии – постулата сообразности (В.А. Петровский), который как оказалось, способен описывать лишь идеализированную личность, в которой отсутствует творческая психическая составляющая [24].

Таким образом, положения *модернистской психологии*, согласно которой прогнозы и описание личности можно делать на основе анализа её прошлых психических свойств, смысловых структур (личностных смыслов, установок, ценностей и др.), полагаясь на причинно-следственные связи (детерминизм), иерархию, системность, структурность, сообразность, субъект-объектность и другим условиям модернизма, не всегда оправдывают себя. Практика показывает, что психика творческой личности учащегося чаще всего бывает непредсказуемой, в силу непредсказуемости её внутренней (бессознательной) и внешней (социальной и др.) сред, в которых она укоренена. В таком случае психика учащегося начинает проявлять себя не на основе своих прошлых свойств и структур, а на основе настоящей, внешней ситуации (ситуационная психология), удивляя окружающих своими новыми психическими образованиями. Психика творческой личности учащегося всегда «играет в кость или рулетку», в частности, в виртуальные игры, «забыв» обо всех своих прошлых смысловых структурах [22]. Поэтому положения постмодернистской философии с помощью своих подходов (*текстологического, номадологического, шизоаналитического, нарратологического, симуляционного и др.*) как бы подсказывают, что не всегда психические процессы учащегося можно описывать в терминах предзаданной структуры, системы, иерархии, дихотомических противопоставлений: субъекта и объекта, внутреннего и внешнего, центра и периферии. и др. (см. «Энциклопедия постмодернизма», Минск, 2001).

Психика школьника или учащегося, согласно ризоматическим представлениям постмодернизма, не подчиняется никакой структурной или порождающей модели, имеющей генетическую ось. Кроме того, не всегда психические процессы в системе Учитель-Ученик протекают согласно Цели, телеологичности или постулату сообразности. Этот вывод следует из положений о *деконструкции* (Ж.Деррида) – основы *текстологического подхода* постмодернизма, согласно которому, для более корректного описания психических процессов необходимо выходить за рамки лого-(фоно-архео-телео-фалло-)центризма, как способа мышления [42]. И, наконец, не всегда в психике учащегося имеет место лишь одна психическая реальность, а происходит столкновение и взаимодействие различных психических реальностей. Например, виртуальных реальностей игр с обычной реальностью. Всё это проявление *постмодернистской психологии*.

Следовательно, необходим новый постмодернистский взгляд на эту проблему. Нам необходимо понять, как могут изменять свою природу при столкновении с виртуальной реальностью различные составляющие психики учащегося.

Мы не можем объяснить изменение определенного содержания, если наша конкретная теория определяет личность школьника исключительно как содержание. Такая теория может сформулировать, что именно должно измениться, и в последствии она может констатировать, что же изменилось и во что оно превратилось; однако то, как именно стало возможным такое изменение, останется теоретически необъяснимым до тех пор, пока наше объяснение оперирует понятиями о тех или иных определенных содержаниях (Е.Т.Gendlin). Согласно Джендлину, избежать данное положение может лишь *теория, закладывающая возможность изменения в свои объяснительные структуры*. Впервые о такой теории, то есть постмодернистском подходе к пониманию *«изменяющейся личности в изменяющемся мире»* заявил А.Г. Асмолов. Эта идея была поддержана Д.А. Леонтьевым, который, на основании учёта неадаптивных процессов (В.А.Петровский) и экзистенциальной онтологии, предложил перейти от *«психологии личности в изменяющемся мире»* к *«психологии личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир»* (Д.А. Леонтьев). Этими авторами было предложено в качестве центрального понятия в новой, постмодернистской психологии использовать понятие «смысл». Но чтобы его использовать, необходимо отметить, что категорию «смысл» не следует понимать узко, то есть, видеть в нём только когнитивную составляющую, завязанную, в частности, на деятельности. *Кроме того, наши исследования показали, что нельзя забывать, что злоупотребление поиском смыслов во всём может приводить к зависимости от смыслов (смыслозависимости), и, как следствие, к депрессии. Смысл в этом случае начинает выступать как объект, вызывающий позитивное эмоционально-оценочное отношение, то есть становится ценностью (в частности, сверх-ценностью, сверх-идеей и т. п.), без которой у личности возникает депрессия. Поэтому такое восприятие смыслов приводит к смыслозависимости или смыслованию*. С другой стороны, согласно, З. Фрейду, человек задумывается о смыслах тогда, когда ощущает депрессию, но это не говорит о том, что смыслы были и осознавались при её отсутствии. То есть, не всегда отсутствие депрессии или хорошее настроение является следствием наличия осознанных смыслов (когнитивной составляющей). Часто это бывает связано с присутствием аффективной составляющей смысла. Хорошее настроение – это не только следствие осознания смыслов, но и осознания бессмысленности (радость как результат осознания бессмыслицы и абсурда). Поэтому Р.Х. Шакуровым был предложен подход к понятию «смысл», заключающийся в том, что это понятие не всегда имеет мотивационную природу. Согласно разработанной этим автором *эмоционально-ценностной парадигмы*, смыслообразующую функцию выполняют и ценности, не входящие в структуру деятельности. Они возникают при восприятии искусства, юмора, любимого человека, красоты природы и др. Именно об этом не должен забывать педагог или учитель при проведении своих образовательных мероприятий. В подтверждении этого В.А. Петровским показано, что существуют неадаптивные процессы (творчества и др.), в которых отсутствуют предустановленные смыслы и цели, но именно этот фактор является главной причиной творческих процессов в психике.

Таким образом, **смысловой подход** в отношении учащихся и школьников, страдающих зависимостью от виртуальных игр и интернета, способен вобрать в себя не только деятельностьную, но и внедеятельностную сферу, а также когнитивную и

аффективную составляющие психики учащегося. Поэтому этот подход может претендовать на центральную и интегрирующую роль в постмодернистской психологии педагогике, на основании которой в дальнейшем можно будет разрабатывать более эффективные в педагогике.

3.3. Трансформации смысловых структур зависимого учащегося в эпоху постмодернизма.

Игровая виртуальная реальность постепенно основательно трансформирует психическую реальность зависимого учащегося, которая начинает подчиняться своим внутренним и самостоятельным законам (Р.Р. Гарифуллин, Н.А. Носов), которые невозможно описать в рамках классических подходов психологии. В противоположность этой точки зрения, согласно Б.В.Зейгарник и его учеников Б.С.Братусь, М.А.Караева, М.М.Коченова, В.В.Николаева, В.Э.Реньге, и др., общие законы психической деятельности в случае патологии не прекращают действовать и не сменяются на какие-то особые законы, определяемые особенностью данной патологии, а лишь преломляются согласно новым условиям своего действия, когда определяют душевную жизнь дефектной личности. Это теоретическое заключение следует из предположения, что психика является инвариантной и линейной системой, законы которой не изменяются при изменении внешних условий. В действительности, в случае патологической зависимости, порой имеют место значительные изменения внутренних условий системы (психики), то есть меняется сама система, а значит и её закономерности. То есть, зависимость – это не просто «смена линз» на иные «линзы», которые начинают преломлять согласно новым условиям и подчиняться прежним законам «оптики линз». Зависимость - это как бы смена «самих глаз», закономерности которых значительно отличаются от исходных «линз». Преломление законов психической деятельности при переходе от патологии к норме, о котором утверждается выше, в какой-то мере уже является их изменением. По-видимому, существуют общепсихологические закономерности, которые не изменяются при патологии, но на уровне психических закономерностей это не так. По-видимому, порой у патологической психики и нормальной, у нормальной и патологической психики исчезает общее телеологическое основание. В подтверждении этого положения, в данной работе показано, какие специфические психологические особенности приобретают зависимые учащиеся. Кроме того, согласно неклассической психологии, психические процессы протекают не всегда в рамках деятельностной модели, то есть в рамках структур задаваемых классической теорией деятельности. Таким образом, теоретическое заключение о тождестве законов психической деятельности при патологии и норме, порой не выполняется. Не в этом ли причина низкой эффективности применения некоторых психологических подходов при психокоррекции патологий, и, в частности, различных патологических зависимостей? Учащийся, познавший виртуальный мир игр, в силу эффекта контраста и сравнения двух миров, уже, порой, не способен возвратиться в реальный обычный мир. Поэтому некорректно “механически” переносить ценности учащегося из мира нормального, то есть, не страдающего зависимостью учащегося, в виртуальный мир зависимого учащегося. Следовательно, весьма проблематичной, без учёта особенностей зависимости, представляется гипотеза деятельностного подхода о возможности такого воспитания учащихся, в результате которого новые ценности будут выше по яркости и полноте ценностей виртуального мира игр. Поэтому, ниже мы частично представим

исследования трансформаций, которые претерпевают при наличии зависимости такие составляющие психики учащегося как мотив, цель, образ.

Наши исследования показали, что после погружения в виртуальный мир игр учащийся открывает ранее не замечаемые ценности. Исходные ценности переживания, благодаря ценностям переживания от виртуального мира, теряют свою привлекательность и превращаются лишь в *понимаемые*, но не *переживаемые* ценности. Все ценности и *мотивы* зависимого школьника или учащегося сосредотачиваются исключительно на *ценностях переживания (например, азарта)*. Учащимся, которым удавалось компенсировать ценности переживания практической деятельностью, были менее склонны к зависимости от виртуального мира игры или интернета.

Зависимые учащиеся, стремящиеся к *искусственной* компенсации *дефицита ценностей переживания*, минуя действия и волевые усилия, постепенно прекращали конструирование новых целей и останавливались в своём развитии, находясь, в дальнейшем, в динамическом покое, представляющем собой постоянную прокрутку одних и тех же целей (ярких виртуальных образов игры). Всё это в конечном итоге приводило к усилению зависимости учащихся.

Зависимые учащиеся, реализующие *понимаемые ценности*, умели успешнее достигать чего-либо (в смысле труда, направленного на достижение конечного результата). Эти ценности выступали в основном как *понимаемые ценности для других*. Большинство зависимых учащихся, согласно нашим исследованиям, казалось бы имели ценности, которым радуются многие школьники, но они эти ценности не чувствовали. Это было связано с тем, что все вышеприведённые ценности для учащихся были лишь *понимаемыми ценностями*, навязанными обществом. В них отсутствовала положительно-переживаемая основа, в результате эти ценности были мнимыми, чисто формальными. Благодаря этому, постоянно имело место несоответствие ценностей как результатов с ценностями как предвосхищаемыми образами [18] что, в свою очередь, приводило к тому, что ценности учащихся, в основе которых лежали лишь *понимаемые ценности*, переставали радовать. Поэтому личность постоянно разочаровывалась достигнутыми ценностями и вновь начинала реализовывать новые ценности. Таким образом, ценности учащегося постоянно создавались и разрушались. К сожалению, большинство зависимых учащихся уставало от такого поиска ценностей и начинало искать настоящие переживаемые ценности иными способами и приходило к желанию погрузиться мир виртуальных игр и интернета.

Для некоторых учащихся ценности выступали в основном как *ценности для себя*. Для них ценности определялись позицией или отношением, которую они имели к тем обстоятельствам и ситуации. Ценностью становилась в этом случае понимание и оценка учащимся себя как волевой, состоявшейся личности, способной не погружаться в мир виртуальных игр. Это понимание и оценка преимущественно формировалась за счёт окружающей среды (родители, одноклассники, учителя и т.д.) Именно поэтому эта ценность была преимущественно понимаемой. Она ориентировала учащегося на достижение цели - жить без виртуальных игр. Благодаря этому имело место противостояние деструктивным установкам зависимого учащегося. Учащийся в этом случае может испытывать негативные переживания, но благодаря вреде от виртуальных игр и чувству ответственности перед родителями, одноклассниками, учителем, перед учёбой, иметь на некоторое время установку не садиться за компьютер. Такой зависимый школьник не мог жить долгое время такой, лишь понимаемой ценностью. Поэтому эта ценность в конечном счёте приводила к утрате

привлекательности различных ценностей и, как следствие, к погружению в мир виртуальной реальности игры и интернета.

Мотивы зависимого учащегося также претерпевают трансформации. Психологический анализ показал, что у зависимого учащегося мотив, как причина действия, практически всегда находится в прошлом (время необратимо). Зависимый учащийся любое прекрасное будущее видит как прекрасное виртуальное прошлое, которое он воспринимал во время погружения в мир виртуальных игр. У нормальной личности с достаточно-высоким уровнем творческой составляющей время обратимо (то есть, имеют место скачки времени вперёд и назад), и поэтому, мотив никогда не остаётся позади, а «убегает» вперёд, и, именно поэтому оказывается способным порождать и поддерживать всё новые и новые действия в жизненном творчестве.

Зависимый школьник погружается в мир виртуальной реальности, игры и интернета не с целью достижения чего либо реального, а с целью актуализации воображаемого образа о достижении чего либо, т.е. речь идёт о *самоцели* (о самообразе). Самообраз, в отличие от традиционного образа, обладает рефлексивностью и отражает в психике учащегося её же текущие состояния. В самообразе, в отличие от образа самого себя, представлено не всё содержание психики (мировоззрение, самооценка и т.д.), а только выполняемый акт деятельности, независимо от того, является ли этот акт внешним или чисто психическим. Самообраз - это табло, на котором отражено текущее состояние разворачивающихся образов. Если «образ» и близкие ему понятия вводились в психологический оборот для описания свойств психического отражения внешнего мира и психической регуляции деятельности, то понятие самообраза прежде всего с точки зрения идеи отражения в психике состояний психических же образований и возможности тем самым психической регуляции психических процессов, т.е. психической саморегуляции.

Таким образом, для зависимого учащегося понятие *цели* в традиционном понимании заменяется на понятие *самоцель*, которое представляет собой некий «экран», на котором представлены текущие разворачивающиеся цели. Учащийся погружается в мир виртуальной реальности либо для того, чтобы искусственно создать себе иллюзию реализованных целей, либо для того, чтобы уже достигнутые цели реальной деятельности поднять до уровня целей как предвосхищаемых образов. Кстати, именно над этим работают разработчики виртуальных игр.

Учащиеся, склонные к зависимости от компьютера, либо вообще не могут достичь своих целей жизни, либо постоянно разочаровываются от того, что цели (как предвосхищаемые образы) всегда ярче достигнутых целей (как результатов), т.е. имеет место несовпадение целей и результатов. Такое совпадение на некоторое время реализуется лишь на начальном этапе погружения в мир виртуальных реальностей, но в дальнейшем для сохранения его приходится увеличивать количество времени просиживания за компьютером, усугубляя свою компьютерную зависимость.

Нами выявлено, что основными деструктивными установками зависимого учащегося являются: установка к воображаемому удовлетворению потребности, установка к быстрому удовлетворению потребности при малых затратах усилий, установка к пассивным способам защиты при встрече с трудностями, установка к неприятию на себя ответственности за совершаемые поступки, установка к предпочтению эгоцентрических мотиваций альтруистическим, установка к малой опосредованности деятельности, установка довольствоваться временным и не вполне адекватным потребностями результатами деятельности, установка довольствоваться временными и не

вполне адекватными результатами деятельности. В то же время нами показано, что согласно вышеприведённым исследованиям, получается, что любая деструктивная черта личности учащегося есть склонность к зависимости и формирует зависимость. Так ли это? В результате сам предмет «зависимость» как бы выпадает, превращая его в более общий предмет «деструктивность», изжив который можно излечить от зависимости. По нашим наблюдениям, это далеко не так.

В данном исследовании, мы пришли к выводу: виртуальная реальность - это сложная суперпозиция установки и виртуального визуально-аудиально-кинестетического контекста, в результате которой образуется формируется виртуальное восприятие. В случае зависимости, формирование установок происходит не только благодаря деятельностью, но и другим, малоизученным механизмам виртуального восприятия. В процессе вышеприведённых исследований, выявлено, (запятая не нужна) несколько способов, направленных на снижение позитивности восприятия виртуальной реальности игр: а) разрушение образа виртуальной реальности (стирание из памяти); б) превращение её образа в тривиальный; в) компенсация её другими виртуальными реальностями, за счёт внутренних механизмов психики. г) создание внешних визуально-аудиально-кинестетических иллюзий, компенсирующих деструктивные виртуальные реальности.

3.9. Номадологический подход к педагогике.

Теперь сделаем попытку внедрения *неклассических психологических подходов: постмодернистского (номадологического, шизоаналитического, текстологического, симуляционного) и синергетического*, чтобы на этой основе в последующей главе выработать постмодернистскую педагогику.

Начнём с номадологического подхода.

При анализе динамики интеллектуального и эмоционально-волевого развития учащегося, нельзя игнорировать исследования [5], согласно которым, в учащемся заложена способность не только к поиску смысла, но и к поиску иллюзий, заблуждений, то есть порой бессмысленных образований. Учащийся, попав в условие неадаптивного процесса, начинает формировать в себе бессмыслицы с такой быстротой и частотой, что они перестают восприниматься как бессмыслицы и становятся смысловыми образованиями. С другой стороны, внутренний мир учащегося – это совокупность различных составляющих смысловой структуры личности, не имеющих иерархии, которые в зависимости от своей устойчивости и динамики, перетекая друг в друга, превращаются в мотивы, смысловые установки, диспозиции, конструкты, и, наконец, личностные смыслы.

Внутренний мир учащегося состоит из сцеплённых и слитных отдельных смыслов. Поэтому даже при незначительных изменениях какого-то одного смысла, одного представления наблюдается дестабилизация и многих других смыслов учащегося (Е.Т. Соколова). Эти положения хорошо описываются в рамках **номадологического подхода** при анализе динамичных смысловых структур основывающийся: а) на рассмотрении смысловых структур учащегося как бесструктурных (смысловая ризома, игра смысловых структур); б) на трактовки смыслового пространства как децентрированного; в) на новом понимании детерминизма в смыслопорождении, основанного на идее принципиальной случайности события; г) на снятии самой возможности выделения оппозиций внешнего и внутреннего, прошлого и будущего и

т.п.. Поэтому, номадологический подход к психологии и педагогике подразумевает отказ от традиционной категории *структуры учебного материала*, а принятие *ризомы*, фиксирующей принципиально аструктурный и нелинейный способ организации целостности учебного материала, оставляющий возможность для саморазвития и повышения креативного потенциала учащегося. В то же время отмечено, что полностью отказываться от категории структуры некорректно. Поэтому нами обоснован *принцип единства структуры и ризомы, как проявление принципа единства постмодернистского и модернистского подхода*.

В отличие от метафоры «корня» как предполагающего жестко фиксированную конфигурацию и генетическую (осевую) структуру учебного материала, *смысловая ризома* представляет собой нечто, которое может прорасти в каком угодно направлении, или сети «корневых волосков», потенциально возможные переплетения, которых невозможно предусмотреть. Смысловая ризома учебного материала принципиально процессуальна, — она «не начинается и не завершается. Она всегда в середине...» (Ж.Делез, Ф.Гваттари). Такоеномадическое содержание учебного материала реализуется в последовательно сменяющихся виртуальных структурах. То есть, имеет место «структурная невозможность закрыть эту живую смысловую сеть учебного материала, фиксировать ее плетение» (Ж. Деррида).

Важнейшей презумпцией номадологического подхода к смысловым группам и структурам учебного материала является наличие *ацентризма*. *В смысловых структурах теперь нет того, что могло бы претендовать на статус центра, на статус главного и второстепенного. Отныне любой фрагмент учебного материала может стать ключевым и важным*. Интерпретация ризомы в качестве децентрированной смысловой реальности учебного материала оборачивается ее трактовкой как обладающей креативным потенциалом для самоорганизации учащегося. Теперь источником новых смыслов, которые генерирует педагог на своих занятиях, является некая метастабильная структура учебного материала, которая может внезапно меняться. Понятие «метастабильности» смысловой структуры учебного материала соответствует понятию «неустойчивости» в современном естествознании, фиксирующему процессуальность учебного процесса и его креативный потенциал самоорганизации.

Только такой вышеприведенный подход способен разрешить проблему зависимого учащегося, так как существенным моментом внутреннего мира зависимого от виртуальной реальности учащегося, является принципиальная непредсказуемость его будущих смысловых процессов: «парадоксальный элемент» потому и парадоксален, что он выходит за границы знания, очерчивающей рассматриваемое пространство трансформаций смыслов. Именно поэтому педагогу очень трудно повлиять на такого учащегося, но возможность такого влияния усиливается при внедрении постмодернистского подхода в педагогический процесс.

3.10. Симуляционный подход к педагогике.

В отличие от номадологического подхода, симуляционный подход позволяет выявить наличие в смысловых фрагментах видеоконтента, благодаря которым страдает зависимый учащийся, нединамичные, стабильные смысловые структуры (деструктивные ценности, смысловые диспозиции и конструкторы), как некие искусственно-живые «протезы» - *симулякры* [41], оторванные от реальности. Благодаря памяти зависимый учащийся заикливается на этих видеофрагментах,

которые никогда не надоедают, и, которые распространяются на настоящие процессы, стремящиеся выйти за пределы прошлых запечатлённых просмотров игрового видеоконтента. В результате, настоящие смыслы учащегося входят в конфликт с «законсервированными» прошлыми смыслами, что и становится причиной опустошающего невротизма зависимого школьника или учащегося. Благодаря этим симулякрам, которые формируют виртуальную смысловую реальность, учащийся настолько увлекается и отрывается от обычной реальности, что не желает «прислушиваться» к ней. Эта искусственная смысловая реальность становится реальнее, актуальнее и значимее для зависимого учащегося.

Кроме того, существует мир *внешних симулякров*, который задаёт социум с помощью СМИ и т.п. Благодаря внутренним и внешним симулякрам в учащемся все меньше и меньше спонтанного и он всё больше и больше погружается в постоянно-«прокручиваемые» образы виртуального мира и, ведущие в “ад того же самого” (Ж. Бодрийар). Виртуализирующийся социум погружается не только во внутренний “ад того же самого” - мир искусственных смыслов (симулякров), но и в мир живых внешних смыслов, формируемых электронными СМИ и Интернету, которые становятся реальнее и актуальнее объектов исходной реальности (Бодрийар). Когда эти «два психических протеза» (внешние и внутренние симулякры) станут тождественными, тогда, по-видимому, окончательно исчезнут истоки природной живости психики.

Подсознание учащегося, согласно нашим исследованиям, создает заблуждения и иллюзии как проекции о мире в виде «психических протезов» - *внутренних и внешних симулякров*. Эти симулякры по своей природе отличаются от знаков, возникающих в процессе деятельности и интериоризации (Л.С.Выготский) тем, что являются пустыми знаками, неадекватными реальности. Это, по-видимому, должно сказаться на социокультурной составляющей развития психики будущих поколений.

Таким образом, проблема эффективной профилактики зависимости от виртуальной реальности, сводится к тому, чтобы обезопасить учащегося от попадания в эту ловушку «ада того же самого». Благодаря использованию положений симуляционного подхода нам удалось разработать психологические подходы, позволяющие уменьшить и ликвидировать влияние *внутренних симулякров*, как *стабильных смысловых структур: деструктивных ценностей, смысловых диспозиций и конструктов*, которые подменяют *реальные, позитивные смыслообразующие ценности учащегося искусственными*. Показано, что единственным выходом из мира искусственных деструктивных ценностей является взгляд на окружающий мир с позиций полярных *высокозначимых ценностей - жизни и смерти*, но с акцентом на первое. В результате у зависимого учащегося могут быть сформированы такие смыслообразующие ценности, которые превосходят по значимости виртуальные ценности и создают внутренние условия для избавления учащегося от виртуальной зависимости.

3.11. Шизоаналитический подход к педагогике.

Если в симуляционном подходе ещё существует некое осознание учащимся деструктивных смыслов, то в *шизоаналитическом подходе* (Ж. Делёз, Ф. Гваттари) имеет место отсутствие этого осознания [39]. Денежные потоки родителей являют собой совершенно «*шизоидные*» *смысловые реальности учащегося*. Шизоанализ таким образом, интерпретирует свободное от нормы поведение учащегося, который может свободно реализовывать свои желания, как «*шизоидные*»: но не в качестве поступков психически больного учащегося, а как линию поведения

лица, сознательно отвергающего каноны общества в угоду своему естественному «производящему желанию», своему бессознательному. Требование слушаться голоса собственного «шизо» ведет не просто к необходимости редуцировать из психической жизни *нормативные смысловые конструкторы*, навязанные культурой виртуальной реальности, но, что еще более важно для понимания доктрины шизоанализа — к постулированию желательности *максимального снижения роли разума*, которую тот играет, выступая арбитром во всех связях и отношениях субъекта. Именно сознание как первоначальный репрессивный механизм сдерживает свободную деятельность «желающей машины» избалованного и деградирующего учащегося или школьника. Бессознательное же, выступая по сути как «желающее производство», очищено, по версии шизоанализа от структурирующей роли разума и таким образом может характеризоваться как машинный процесс, не имеющий других причин своего возникновения, нежели он сам, и не имеющий, кроме этого, также и целей своего существования.

В настоящее время в обществе, обострились признаки социальной шизофрении (шизофренизации общественного сознания). Её характеристики аналогичны классической шизофрении, описываемой в патопсихологии:

1. *Непоследовательность* развития. *Нелогичность* в принятии решений. Хаос в некоторых его областях. Отсутствие чётко выполняемой программы. Отсутствие направленности общественного сознания и его ориентиров. Средства массовой информации, будучи прямой проекцией общества, также шизофренизируют. Незрелый телезрительский или читательский глаз учащихся, не может сориентироваться в этой вакханалии ненужной и нужной правды, идиотизма и интеллектуальности, любви и порнографии, истинного искусства и суррогатов бездарных, но богатых теледеятелей и т.д. В психологии известно, что долгое отсутствие направленности сознания и установок ведёт к быстрой деградации личности. Эту аналогию можно перенести и на общество.

2. *Двойственность*. Неспособность принимать ответственные и эффективные решения, вызванная раздвоением между новым и старым, консервативным и прогрессивным, рыночным и коммунистическим. Общество «мучается застряв между этими двумя мирами». Родители учащихся застряв между этими мирами, не могут правильно сориентировать своих детей, которые, в свою очередь могут сами упрекнуть своих родителей в том, что они сами заблудились и поэтому не имеют права требовать от детей чего-либо. До сих пор наш социум не определился с выбором. В этой двойственности лежит глубинная причина беспокойств социума.

3. *Аутизм*. Растёт число индивидов, которые становятся пленниками искусственных миров, сформированных Интернетом и телевидением. Социальная апатия, безразличие и неспособность к субъект-субъектному чувственному диалогу достигли опасной черты. Благодаря чуждой и болезненной для нашего сознания рыночно-прагматичной психологии, индивиды становятся бездушными средствами друг друга.

На основании шизоаналитических положений мы пришли к выводу о том, что социальная шизофренизация учащихся создаёт условия для формирования смысловых структур, приводящих к желанию погружения в виртуальные миры.

3.12. Синергетический подход.

Этот подход позволил нам взглянуть на смысловые структуры зависимого учащегося [43,44] иначе. На основании синтеза синергетического и смыслового подхода нами

показано, что позитивное жизнеутверждающее состояние психики зависимого учащегося является результатом *устойчивого неравновесного состояния в смысловых структурах*, вызванных *активно-критическим состоянием*: творчества, игры, риска, преодоления, пограничного состояния и т.п. (Под *равновесием* в данной работе мы понимали процесс психической *адаптации*, заключающийся в совпадении цели, как предвосхищаемого образа, (запятая не нужна) с результатом деятельности). И, (запятая не нужна) наоборот, депрессия является следствием отсутствия устойчивого неравновесного состояния в смысловых процессах и структурах, то есть наличия «мёртвого» *устойчивого равновесия (адаптации)*. Это состояние характеризуется наличием стабильных смысловых структур учащегося, сформированных как извне (например, идеологией), так и изнутри (например, наркотиком). Благодаря этим деструктивным смысловым структурам психика, казалось бы, зависимого учащегося переходит в состояние скучной предсказуемости (сообразности, смыслозависимости), в котором прекращаются *неадаптивные и непредсказуемые* творческие процессы. В результате у учащегося, никогда не погружавшегося в мир различных виртуальных реальностей, возникает *пассивно-критическое состояние* (негативное, устойчивое и неравновесное состояние) - депрессия. *В этом критическом состоянии даже небольшие возмущения на личностно-смысловые структуры учащегося, проводимые манипуляторами, создающими соблазны и подходы для погружения в виртуальный мир, могут приводить к спонтанному решению учащегося о погружении в виртуальный мир.* Кроме того, существуют пассивно-критические состояния, вызванные *постоянным сравнением реального и виртуального миров*, учащимся уже погружавшимся в виртуальный мир. Поэтому зависимый учащийся пытается искусственным, то есть виртуальным образом вырваться за пределы этой скучной, уничтожающей субъект, (запятая не нужна) предсказуемости, управляемой принципом сообразности, в другую, нескучную и не надоедающую предсказуемость – виртуальный мир, позволяющий искусственно почувствовать трансцендентность и вырваться за пределы себя. Ведь живая психика постоянно находится в состоянии устойчивого неравновесного состояния и открыта к запредельному, то есть трансцендирует и создаёт нечто, что непредусмотрено, что находится за границами принципа сообразности. Следовательно, погружение учащегося в виртуальный мир, вызывается желанием убежать от скучной предсказуемости (устойчивого равновесия в смысловых процессах и структурах), а также разочаровывающего неравновесия (несовпадения цели и результата). В результате, учащийся взамен получает нескучное *мнимое равновесие у монитора*, которое также «убивает» субъект, но даёт азарт и эйфорию. То есть, учащийся разочаровывается как в неравновесной смысловой компоненте, так и в равновесной (адаптивной). Поэтому он выбирает *искусственно организованное равновесие – радость пребывания в виртуальном мире, в котором результат и цели всегда совпадают.* Иными словами, при погружении в мир виртуальной реальности естественное равновесие и неравновесие в смысловых процессах учащегося уступает место искусственному, временному и мнимому равновесию смысловых процессов.

Кроме того, на основе анализа динамики и устойчивости смысловых структур зависимого учащегося нами выявлена *деструктивная особенность устойчивых смыслов*. Показано, что благодаря устойчивым смыслам, подчиняющимся принципу сообразности, невозможно вырваться за пределы близорукого жизненного мира, ограниченного только потребностями (проблемой выживания) человека. Психика не страдающего от виртуальных миров учащегося, замкнутая на свою потребительскую

сообразность, не способна генерировать в себе нечто новое, так как сообразность подразумевает создание нечто предустановленного. Во всех остальных случаях психической жизни имеют место неадаптивные процессы (*неустойчивые смыслы*), которые являются основой творческих процессов психической реальности. Таким образом, наличие устойчивых смыслов в психике не страдающего от виртуальной реальности учащегося, когда психика находится в рамках работы принципа сообразности (равновесия, удовольствия и пользы), ограничивает творческие процессы в ней. Следовательно, устойчивые смыслы, как некие устойчивые психические модели о мире, на которых паразитирует сознание, могут являться тормозом творческих процессов. Сознание учащегося, пришедшее в своём развитии, к *устойчивым смыслам*, с одной стороны приобретает высокий уровень психической экономии, быстро решая многие задачи через готовые смыслы (штампы, схемы, и др.), но в ущерб потери своей творческой составляющей. *Не этот ли процесс подмены живой психики учащегося некоей психической моделью, «пропитанной» устойчивой смысловой реальностью (стремлением к сообразности, приводящему к несовпадению цели и результатов), приводит многих школьников и учащихся к психическим расстройствам. Вследствие чего, к желанию учащихся погрузиться в мир виртуальных реальностей.* Выход из создавшегося тупика при описании смысловой реальности в рамках науки только один – выйти за пределы логики науки в сферу искусства и творчества. Являясь «добровольным стремлением к виртуальным мирам», оно включает в себе конструктивное начало культуры, поскольку гораздо ближе стоит к описанию животворящей психики, основывающейся на неустойчивых смыслах, которые, согласно синергетике, могут поддерживаться только искусством.

3.13. Продолжение синергетического подхода к педагогике.

Необходимо признать, что учащиеся, страдающие компьютерной и виртуальной зависимостью, всё меньше и меньше интересуются реальным миром, становятся пассивными и начинают напоминать старых людей. Зависимость учащихся в этом смысле представляет собой некую старость, вызванную тем, что не в достаточной мере включаются адаптивные механизмы. В известной мере об этом свидетельствуют наблюдения об изменении взаимоотношений между процессами анализа и синтеза и записью информации у зависимых учащихся. Следовательно, зависимый учащийся страдает искусственно вызванной психической старостью.

Таким образом, проблема зависимого учащегося - это проблема ликвидации этой старости.

В рамках использования синергетического подхода, изучена неравновесность (неадаптивность) психического состояния учащегося, как следствие сообразности, которой пропитана социальная среда, привела к тому, что человек привык только к сообразному мировосприятию (законченность, целостность и т.п.), а в реальности всегда работает принцип неадаптивности. Следовательно, учащийся, воспитанный на принципе сообразности, становится более чувствительным к феноменам неадаптивности (не совпадению цели и результата) и начинает страдать. Показано, что необходимо с детства воспитывать толерантность к неадаптивности. Социальный анализ показал, что школьники, имеющие толерантность к неадаптивности психики, имели меньшую склонность к зависимостям от виртуальных игр.

В рамках синергетического подхода были изучены непрогнозируемые (бифуркационные) акты просиживания учащимися у компьютера. Анализ показал, что ситуация селективно выхватывает второстепенные смыслы, вызывая непредсказуемость, то есть выполняются закономерности *ситуационной психологии*. Показано, что вероятность этих актов высокая при неравновесно-устойчивых критических состояниях психики школьника. В этом состоянии индивид как бы за висает между двумя мирами (виртуальным и реальным), постоянно сравнивая их и стремясь погрузиться в виртуальный мир. В таком критическом состоянии небольшой сбой в одной составляющей смысловых структур может внезапно привести к рецидиву и непредсказуемым действиям, так как *составляющие психики в негативно-критическом состоянии более интегрированы* и не подчиняются закономерностям модернистской (классической) психологии: сообразности, иерархии и т.п. В силу равнозначности всех составляющих смысловых структур в психике учащегося увеличивается вероятность непредсказуемых и спонтанных процессов, имеющих бифуркационную природу. Такая спонтанность представляет собой некую деструктивную и патологическую интуицию к виртуальным реальностям, как сумму и игру разных составляющих психических структур. Поэтому часто учащийся погружается в виртуальный мир по глупости, спонтанности, без всякого смысла и причины. В таких случаях не существует конкретных специфических характеристик, которые могли с большей вероятностью говорить о том, что данная личность обречена стать зависимой. Нами выявлена такая группа учащихся, склонных к компьютерной зависимости и она значительная. Следовательно, одной из главных задач профилактики компьютерной зависимости является проблема выявления лиц, склонных к таким критическим состояниям.

Таким образом, одной из важнейших свойств неравновесно-устойчивого состояния зависимого учащегося является его непредсказуемое и бифуркационное поведение. Детерминистическая парадигма неверна в системах, где есть неравновесная устойчивость. Именно поэтому прогнозировать поведение зависимого или нормального учащегося практически невозможно, но, *выявляя дефицит активно-критического состояния, характеризуемого наличием неравновесно-устойчивых (метастабильных) смысловых структур, а также аттракторы и зародыши зарождающихся деструктивных (то есть равновесно-устойчивых) смысловых структур, можно уменьшить вероятность появления опасных бифуркаций, приводящих к желанию погрузиться в виртуальный мир.*

3.14. Текстологический подход к педагогике.

Этот подход позволил нам прийти к положению о том, что не всегда учебные материалы и тексты нужно формировать согласно Цели. Этот вывод следует из положений о *деконструкции* (Ж.Деррида) – основы текстологического подхода постмодернизма, согласно которому, для более корректного описания мира необходимо выходить за рамки лого-(фоно-архео-телео-фалло-)центризма, как способа мышления. Это позволило нам рассматривать учащихся с учётом роли творческой составляющей их психики.

Кроме того, текстологический подход (Р.Барт), основывающийся на контекстуальном раскрытии смыслов - *игре смыслов*, позволил на новой основе выявить проблему столкновения двух виртуального и реального в рамках которых формируются две

разные реальности, находящиеся в психике современного учащегося. Кроме того, текстологический подход привёл нас к одному из важных вопросов всего нашего исследования: *что заставляет учащегося не заблудиться между виртуальными и реальными ценностями?* Ответ на этот вопрос мы получили ещё в процессе своих прошлых исследований [5], согласно которым, в индивиде заложена способность не только к поиску смысла, но и к поиску иллюзий, заблуждений, то есть порой бессмысленных образований. *Индивид, ведомый своими потребностями, попав в условие неадаптивного процесса, начинает формировать в себе бессмыслицы с такой быстротой и частотой, что они перестают восприниматься как бессмыслицы и становятся смысловыми образованиями.* Эти выводы вполне согласуются с положениями постмодернизма, согласно которым, смысл понимается не как имманентный объекту (миру, тексту), но как результат произвольно реализуемых дискурсивных практик. Так, М. Фуко постулирует тотальное отсутствие исходного «смысла» бытия мироздания: «за вещами находится... не столько их сущностная и вневременная тайна, но тайна, заключающаяся в том, что у них нет сути, или, что суть их была выстроена по частицам из чуждых им образов». В целом, «история репрезентации» расценивается постмодернизмом как «история икон — история длительного заблуждения» (Ж. Делез). Постмодернистские ориентации в данной сфере интегрируются в такой парадигмальной презумпции постмодернизма, как *жертвование смыслом* (Ж. Деррида). Характерное для постмодернизма видение реальности артикулируется как «*постмодернистская чувствительность*», т.е. парадигмальная ориентация на усмотрение хаоса в любой предметности. Таким образом, смысловая реальность нормального учащегося, не страдающего компьютерной и виртуальной зависимостью, согласно постмодернистской психологии, образуется либо:

а) благодаря «консервирующим» психику заблуждениям - симулякрам, которые «выедают» творческую составляющую психики, тем самым повышая вероятность погружения учащегося в виртуальные миры;

б) благодаря животворящим заблуждениям, как произвольному абстрактному моделированию реальности - принципиально нерезультирующей процессуальности (например, виртуальной реальности), которая является основой творческой составляющей психики, способствующей уменьшению вероятности погружения учащегося в виртуальный мир. Всё это не является полным отказом системы Учитель-Ученик от рационального мышления, но подразумевает принцип диалектического единства постмодернистской и модернистской составляющих психики [21], а следовательно, единства неклассической (постмодернистской) и классической (модернистской) педагогики.

Текстологическое понятие «*складывание*» (Ж. Делез) оказалось [39-44] весьма полезным для объяснения природы виртуальной реальности, в которой часто пребывает учащийся, всё чаще и чаще не различая реального от виртуального. *Согласно такому подходу, внутренний мир уже настолько проработан виртуальным, что в нём снижается вероятность процессов воображения.* Собственно, сам внутренний смысл учащегося как таковой, по Делезу, «является просто складчатостью внешнего смысла, как если бы корабль был изгибанием моря». *То есть, внутренний мир учащегося постепенно перестаёт быть внутренним, так как его содержание основывается на виртуальном содержании, воспринимаемого учащимся из монитора своего компьютера.* Возникающая на каждый конкретный момент времени конфигурация смыслов, как конфигурация складок понимается Делезом как

принципиально не окончательная, — она оценивается как ситуативно значимая, и принципиально подлежащая изменению в силу непредвиденных флуктуаций смысловой реальности: «эти складки удивительно изменчивы и, более того, обладают различными ритмами, чьи вариации создают несводимые виды смысловой реальности. Именно эта изменчивость, порой, не позволяет делать наиболее вероятностный прогноз погружения учащегося во вредные для психики деструктивные виртуальные реальности. *То есть, неизвестно то, куда может виртуальный мир увести учащегося.* Кроме того, на основании анализа зависимых учащихся и применения текстологического подхода, а также положений о многомерной топологии смысловой реальности, было выявлено воздействие виртуальной реальности на трансформацию пространственных ориентаций временного восприятия учащегося. Эти выводы вполне согласуются с положениями, что зависимый учащийся являет собой поиск особого эффекта, то есть, приостановки настоящих смыслов и ценностей. Зависимый учащийся живет совсем не в прошедшем времени несовершенного вида и не в будущем времени; у него есть лишь сложное прошлое совершенного вида — хотя и весьма специфическое. Зависимый учащийся, порой, так компоует воображаемое прошлое, как если бы «мягкость причастия прошедшего времени соединялась с твердостью вспомогательного настоящего. Зависимая личность переживает один момент в другом, наслаждаясь своим маниакальным всемогуществом. Это, по Делезу, «момент эффекта эффекта»: застывшие настоящие смыслы соотносятся теперь лишь с ускользанием прошлых смыслов, ценностей, экстаза, куража, азарта, полученных ранее, благодаря компьютеру и восприятию виртуальных реальностей и игр. В этом эффекте ускользания прошлого, в этой утрате всякого объекта и заключается депрессивный аспект любого зависимого учащегося, который перестаёт интересоваться реальными ценностями и учёбой. У такого учащегося возникает иная, не менее основательная деформация времени, вызванная выявленной нами *нарративностью психики зависимого учащегося или школьника*, которая как бы заново «переписывает» своё прошлое, придавая ему новый смысл. Благодаря этому, любое будущее переживается как «будущее совершенное» с необычайным ускорением этого сложного будущего — эффектом от эффекта.

Таким образом, на основании текстологического подхода поднимается проблема о том, что представляет собой действительность для страдающего зависимостью от виртуальной реальности учащегося:

а) значительная складка на виртуальной реальности; б) складка на искривлённой виртуальным воздействием константной (обычной) реальности, приводящая к трансформации восприятия времени и пространства; в) новая реальность, образованная фазовым переходом, приводящему к психическим процессам, которые невозможно описать в рамках психологии действительности.

Таким образом, чтобы постмодернистская педагогика была эффективной и учитывала вышеприведённые трансформации психики учащихся, вызванных воздействием виртуальной и компьютерной зависимости необходимо:

1. Учитывать принципиальную непредсказуемость и парадоксальность будущих психических процессов учащихся.
2. Снимать подмену реальных ценностей искусственными ценностями.
3. Уменьшать вероятность критических состояний учащихся, при которых даже небольшие возмущения на психику, проводимые манипуляторами, могут приводить к спонтанному решению – погружению в виртуальную реальность.

5. Выявлять дефицит критического и неравновесно-устойчивого состояния учащихся, уменьшая вероятность появления непредсказуемых психических процессов, приводящих к погружению в опасные виртуальные миры.
6. Разрешать проблему языка в диалоге двух реальностей: виртуальной и обычной, учитывая, что виртуальная реальность подчиняется закономерностям, которые невозможно описать в рамках психологии обычной реальности.
7. Уменьшать процессы социальной шизофренизации.

Выводы:

1. На основании **постмодернистского текстологического подхода** разработана педагогическая программа, способствующая профилактики учащихся от компьютерной зависимости. В рамках такой постмодернистской педагогики должны затрагиваться посторонние темы, казалось бы, не имеющие отношения к проблеме компьютерной или виртуальной зависимости, но благодаря этим темам *интертекстуально* должна вырисовываться некая фигура, которая и есть профилактика от зависимости.
2. На основании **синергетического и номадологического подходов** разработаны педагогическая программа и рекомендации, направленные на создание внутренних и внешних условий, уменьшающих вероятность погружения учащихся в компьютерные виртуальные миры и игры.
3. *Разработана педагогическая программа, основывающаяся синергетическом подходе к учащемуся.* Она уменьшает вероятность появления таких состояний учащихся, приводящих их к погружению в виртуальные миры.
4. На основании **шизоаналитического подхода** разработана концепция психологической безопасности учащихся, направленная на предотвращение процессов их социальной шизофренизации и деградации.
5. На основании **когнитивного подхода** в отношении учащихся эффективно применять устрашающий метод, основанный на физиологических знаниях о вреде для мозга и психики погружения в виртуальные миры.
6. Согласно **смысловому подходу**, учитель и педагог должны основываться на формировании у учащегося здоровых, созидательных ценностно-смысловых ориентиров. Кроме того, в основе этого подхода лежит процесс доведения до сознания того факта, что виртуальные игры и реальности обладают деструктивным свойством, благодаря которому сознание закикливается на виртуальной ценности настолько, что все остальные ценности девальвируются. В рамках этого подхода учащийся должен познать не виртуальные способы получения радости и преодоления стрессов и страданий, стоящих на пути учащегося.

Глава 4.

Модернистские подходы в педагогике как творческие составляющие постмодернистского подхода в образовании.

Ранее, нами был выдвинут *принцип единства модернизма и постмодернизма*, согласно которому внедрение постмодернистских проектов и подходов в образовании невозможно без модернизма[1,2,4]. Модернистские подходы используются в рамках постмодернистского подхода как компоненты монтажа и игры с этими компонентами, а также как психологические механизмы, описывающие истоки творческих процессов, процессов становления и создания нового. То есть, главная задача педагога, который решил работать в рамках постмодернистского подхода, это умение мастерски сочетать, варьировать и играть модернистскими подходами. С другой стороны, постмодернизм по-другому раскрыл сущность модернизма, по сравнению с тем, каким он был до возникновения постмодернизма. Попытаемся вкратце представить модернистские подходы в образовании, причём под ракурсом, который позволил бы применить их в рамках постмодернистского подхода.

4.1. Психоаналитический подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

Согласно психоаналитического подхода[7], творческий процесс или создание нечто нового учителем, учащимся, системы Учитель-Ученик, является результатом самовыражения и монтажа прошлых представлений и переживаний. То есть, новое и становящееся в учителе, ученике и в системе Учитель-Ученик - это самовыражение в настоящем времени с помощью монтажа представлений и переживаний, взятых из прошлого времени. Поэтому, в рамках психоаналитического подхода, образовательные программы и содержания должны формироваться как некие тексты, читая которые учащиеся могли бы почувствовать нечто, имеющее к ним самим, к их самовыражению, к их прошлому. В частности, эти тексты должны иметь отношение к прошлым переживаниям и конфликтам учащегося. Психоанализ основан на анализе прошлого. Но именно на основании психоанализа, позднее можно будет формировать тексты для анализа будущего. Тексты учебных пособий и учебных видеоматериалов, согласно психоаналитическому подходу, должны содержать в себе некое избавление и очищение как некий катарсис, который бы происходил у школьника-читателя, благодаря процессу чтения.

В рамках этого подхода восприятие учебного материала основывается на узнавании учащимся и учеником в содержаниях учебного текста и видеотекста своих собственных представлений, переживаний, внутренних конфликтов, которые после восприятия перестают быть источником тревог и напряжений.

В то же время, согласно психоаналитическому подходу, тексты учебников и учебных видеоматериалов, должны подчиняться принципу удовольствия. Они должны иметь в себе психоаналитическую эстетику, как эстетику удовольствия, вызванного снятием напряжения и тревог учащимся. Учащийся, прочитывая тексты, написанные на основании психоаналитического подхода, должен избавляться от тревог и напряжений. Только тогда, образовательные тексты станут актуальными и интересными. Трансформировать холодные образовательные тексты, которые никак не затрагивают учащегося, не простая задача, но если она будет решаться, то это и будет свидетельством того, что в образование внедряется психоаналитический подход.

В этом случае, учащийся учится не благодаря тщеславию и тому, чтобы своими знаниями покорить мир и достигнуть каких-либо вершин и получить, в частности,

отличную оценку учителя. Он учится для того, чтобы снимать свои тревоги, переживания. Он учится свободно. Учёба при психоаналитическом подходе позволяет свободнее дышать.

Так, например, на уроке пения эстетическое наслаждение учащегося может быть вызвано воспоминанием прошлого, которое вызвала музыка. Это проявление психоаналитического подхода в искусстве. Психоаналитический подход при восприятии искусства учащимся заключается в процессе катарсиса, озарения, снятия конфликта между сознанием и подсознанием.

Когда на уроке литературы учащийся пишет сочинение, то он творит и лечится, снимает внутренний конфликт прошлого, творит в диалоге с прошлым. Во время написания сочинения ученик может находиться в диалоге со своими родителями, учениками, близкими и т.п.

На уроке рисования, учащийся должен научиться выражать своё эмоциональное состояние и своё отношение к миру.

Реальная психология - нелинейная психология. Например, ученик для себя вечером поставил цель назавтра, а на следующий день возникла другая реальность - и цель уже необходимо трансформировать, но ученик продолжает реализовывать старую цель, находясь в плену старой линии (проекции). Не в этом ли одна из проблем страданий многих учащихся? Невроз, таким образом, это следствие (плен) старых схем, которые уже в новой ситуации не работают. Мы распространяем старые схемы на новые ситуации – это линейный подход к действительности. Психология нелинейна. Всегда возникает нечто, что не в рамках линии и проекции. Поэтому выручает синергетика, как один из проектов постмодернистского подхода. Именно этому и посвящена данная книга. У учащихся необходимо развивать знания о нелинейности, то есть постмодернизм в педагогике, образовании и психологии.

Учащийся должен всегда помнить, что психоаналитический подход — это всегда диалог с Ней, с Ним, диалог с отцом, с матерью, с Другим-близким, который стоял у истоках формирования его психики.

Учащийся должен научиться осознавать, что его психика, образно говоря, состоит из слоёв. Каждый слой — это своего рода прозрачное стекло. Окрашен самый первый слой – комплексы и психотравмы детства. Именно этот окрашенный слой задаёт цвет всей этой многослойной призмы нашего проективного восприятия мира – этих очков прошлого, которые надеты на глаза настоящего. Задача осознать существование этих очков и снять их. У учащегося стоит задача в процессе своего самовыражения и воспоминаний – послойно слой за слоём осознавать эти прозрачные слои призмы.

4.2. Диалектический подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

Согласно диалектическому подходу[7], творческий процесс, процесс становления и создания нечто нового в системе Учитель-Ученик, является результатом противоречий не только в психике учителя и ученика, но и результатом противоречий в системе

Ученик – Социум и Учитель-Социум и т.п. Это противоречие является основанием творческих процессов становления в образовательной системе. В рамках этого подхода, восприятие учебного материала основывается на снятии напряжения и катарсиса, вызванного противоречиями и антагонизмами между противоположными содержаниями текста и видеотекста, а также между формой и содержанием этих учебных текстов и видеотекстов.

Диалектико-материалистический подход в образовании характерен тем что: а) Причиной психической активности являются противоречия между составляющими психики учащегося: эмоций, мышления, поведения. Какая-либо из этих составляющих вырывается вперед и начинается внутренний конфликт и несоответствие с другими составляющими психики. Например, мышление учащегося опережает в развитии эмоции, и поэтому, возникает конфликт, который снимается доразвитием эмоций до уровня мышления. Здесь нет связи с прошлым (это не фрейдовский конфликт сознания и подсознания, это более общий конфликт). Здесь все связано с настоящим и развивается посредством диалектики и противоречия составляющих всей психики (а не только сознания и подсознания, хотя психоаналитический конфликт является частным случаем диалектического). б) Учебный материал или видеоматериал является продуктом социума, результатом социальных отношений. В этом учебном материале диалектически отражается внешний мир (принцип отражения). в) В рамках диалектико-материалистического подхода, учащийся является продуктом диалектики. Он является причиной себя, он сам внутри себя, имея различные психические составляющие, расположенные иерархично, генерирует причину и конфликты, которые и становятся мотивацией. Поэтому, необходимо различать конфликт, имеющий место в диалектико-материалистическом подходе и конфликт, имеющий место в психоаналитическом подходе, где рассматривается конфликт между сознанием и подсознанием.

1. Учебные тексты и видеоматериалы должны рассматриваться как некие знаки, в которых заложены основы психологии будущего восприятия учащимся. В этих текстах и видеоматериалах должны быть заложены структуры, которые вызывали бы у учащегося эстетическое наслаждение от просмотренного или прочитанного. Эти законы эстетического наслаждения универсальны и заложены не в психике учащегося, а заложены в самом учебном материале. Должен выполняться закон эстетической реакции, описанный Л.С. Выготским. *Закон эстетической реакции: эстетическая реакция - заключает в себе аффект, развивающийся в двух противоположных направлениях, которые в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находят свое уничтожение.* Таким образом, эстетическое наслаждение - это предвкушение, это некое позитивное напряжение, которое разряжается в конце учебного материала или видеоматериала. Поэтому в учебном материале всегда должны быть такие структуры и компоненты, которые бы вызывали в психике учащегося противоположные чувства, которые, в конце концов, при взаимодействии друг с другом вызывали эстетическое наслаждение, в частности, катарсис. Поэтому, согласно диалектическому подходу, в учебном материале должен всегда иметь место конфликт целого и единичного, формы и содержания и т.д. Их борьба - основание эстетики учебного материала или видеоматериала. Таким образом, если применить вышеприведённый подход, то из любого малоинтересного учебного материала можно сделать ценность, вызывающую интерес.

2. Учебные материалы и видеоматериалы должны быть продуктом постоянного противоречия и конфликта формы и содержания. Например, конфликта между ненаучной формой изложения и научным содержанием этого же изложения, и наоборот.
3. Диалектико-материалистический подход в учебном материале должен основываться на выполнении закона отрицания отрицания, то есть излагается старое и прошлое, но на новой, прогрессивной основе.
4. Дети учат взрослых от природы, а взрослые учат детей от общества.
5. Диалектико-материалистический подход в учебном процессе основывается на том, что всегда имеет место постоянный антагонизм между различными составляющими психики: эмоциями и поведением, эмоциями и ощущениями, поведением и ощущениями. Одна из составляющих психики, всегда вырывается вперед и начинает противоречить отстающей составляющей психики, которая начинает подтягиваться в своем уровне развития. Благодаря этому происходит развитие. То есть, причина развития психики имманентна и психика является причиной себя, потому что в ней всегда есть антагонизм.
6. Учебное творчество можно рассматривать как деятельность (праксиологический подход к творчеству) : а) По Леонтьеву (см. теорию деятельности). б) Теория Выготского о знаках, как об орудиях. в) Почему сознание является живым? Потому что идёт вечная работа психики над созданием динамического образа динамичного мира (постмодернистская составляющая психики).
7. При рассмотрении диалектико-материалистического подхода необходимо учесть противоречие, которое возникает между учащимся и внешним миром. Учащийся хочет видеть мир другим и именно в этом и есть противоречие. Поэтому образовательный процесс должен быть построен так, чтобы это противоречие уменьшалось.
8. Необходимо помнить, что видеоклипы, как телевизионные или интернетовские симулякры формируют в психике учащегося некие протезы (автоматизмы) – нечто что мертво, но движется благодаря движению из экрана, а не души самого учащегося. Это пассивное движение. Это движение – симулякры. Это становится неким автоматизмом, некоей психической структурой (надсознанием), которая и так всегда была. А душа всегда была душой и будет душой живой, но теперь, с протезами, сотканными из этих симулякров. Психические челюсти-протезы будут двигаться, но жевать будет все сложнее и сложнее. Места в психике не хватит, чтобы вместить все эти психические протезы. Эти протезы посредством механизма интериоризации будут вращены в психику и станут его частью. Они будут занимать все больше и больше места в психике учащегося. Хватит ли в психики места, чтобы вместить эти психические протезы? Клиповое сознание - мертвое сознание.

4.3. Архетипический подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

Согласно архетипическому подходу[7], творческий процесс или создание нечто нового учителем, учащимся, системы Учитель-Ученик, является результатом создания условий для проявления психологических задатков и психических процессов, которые уже заложены в учащемся, учителе и системе Учитель-Ученик. В рамках этого подхода восприятие учебного материала основывается на резонансе содержания текста и видеотекста с психологическими задатками и архетипами учащегося, учителя и системы Учитель-Ученик.

При формировании учебных текстов и видеоматериалов необходимо помнить, что существуют психические, врождённые матрицы-образы, которые одинаковы у всех, независимо от культуры народов. Именно поэтому педагог, который использует постмодернистский подход, в частности, намеревается влиять и манипулировать учащимся с целью развития уровня образования, должен знать, что одной из главных мишеней манипулятивного воздействия на учащегося, являются воздействие архетипы школьника.

Именно поэтому, когда педагог желает манипулировать учащимися в образовательных целях, он должен учитывать эти архетипические структуры своих учеников - мишени воздействия, основанные на архетипах. Эти мишени воздействия более универсальны и более эффективны с точки зрения манипуляции. И учитель имеет успех в своём классе, когда он пользуется такими универсальными мишенями воздействия. В противном случае, если учитель будет обращать внимание на мишени воздействия, которые эффективны только в одном классе, но не срабатывают в другом, преподавателю будет трудно добиться хорошего влияния на своих учеников.

1. Архетипы – проекции восприятия (врождённые психические схемы, матрицы, модели, установки). Это психические программы, создающие направленность и некие проекции в сознании. Эта та самая пропасть смысла, которая отделяет мир от сознания. Учащийся видит мир через эти архетипы, а мир в действительности иной и сложнее, он не плоский, не проективный, как это рисуется с помощью этих психических матриц – архетипов. Главный архетип - самость. Самость является регулирующим центром всего психического, в то время как эго – всего лишь центр личного сознания. Самость – упорядочивающий центр, который фактически координирует всю психическую область. К тому же архетипическое является образцом, матрицей индивидуальной эго-идентичности. Самость – психическое как целое, архетип порядка, основа эго.
2. Погружаясь в себя, учащийся находит не только себя, но и других. В учащемся есть не только он сам, но и другие.
3. Главное отличие психоаналитического от архетипического подхода в образовании заключается в том, что в психоаналитическом подходе имеет место индивидуальное подсознание, а в архетипическом коллективное подсознание и образы.
4. Архетипический подход в образовании проявляет себя в том, что предлагаемый учебный материал и видеоматериал входит в резонанс с архетипами учащегося. Сам учитель также занимается со своими

учениками в рамках некоей универсальной стези (архетипов), в рамках которой он развивает педагогический процесс.

5. Учащийся осваивает учебный материал, например, по истории, переживая вместе с историческими личностями, входя в резонанс с историческими архетипами. Уподобление учащегося с историческими личностями, всегда архетипическое наслаждение.

6. Учащийся видит внешний мир как продолжение себя, как другой полюс себя. Это врожденная способность ставить себя на место Другого, это способность истинного Сопереживания. Какой это архетип? Самость? Это этап отсутствия архетипа Персоны (маски) т.к. работа персоны открывает в учащемся Другого. Умение чувствовать чужую боль как собственную – врожденная способность любого ребенка. Лишь взрослея и развивая свое сознание, свою персону ребенок все меньше и меньше чувствует Другого как себя. Восприятие человеком своих близких (родных) не всегда идет по согласию ощущению Других как части себя. Этот врожденный архетип спасает многих детенышей животных. Родитель переживает за них как за часть себя. Это происходит лишь до определенного момента, начиная с которого детеныш начинает проявлять свою самостоятельность подражая родителю. Это психологическая пуповина рвется. Таким образом, это взаимно обусловленное событие: 1. Родители отдаляются от дитя 2. Дитя отходит от родителя. Архетип тени, проявляющий себя в феномене конкуренции начинает работать в полную силу после того, как эта психологическая пуповина рвется. Эта пуповина рвется не благодаря архетипу тени.

7. Духовность учащегося – как единение, имеет место в глубоком детстве как инфантильная и генетическая способность чувствования Другого как части Себя. Если эта способность реализуется после отторжения от мира, но на другой основе (на витке диалектической спирали)- это и есть духовность человеческая. Духовность и есть единение с миром. Мы все рождаемся духовными, в единение с миром, но не осознаем этого. Осознание этой духовности и есть истинная духовность. Это работа архетипа самости – целостности в нас самих, как единения с миром.

4.4. Эмпирический подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

Порой, педагог и ученик бывают в психологическом состоянии, не позволяющим заниматься истинным учебным творческим процессом[7]. На помощь приходит импровизация, экспериментирование, схематизация, моделирование, как некие способы вырваться из “близорукого” сознания и “высасывания из пальца”. В этом случае, для системы Учитель-Ученик открывается эмпирический подход в педагогическом творчестве. В рамках эмпирического подхода эффективным приёмом является психодрама. В традиционном театре зрители пассивны. Они сидят в зале и наблюдают за тем, что происходит на сцене. В психодраме, театр предстаёт в форме театра решаемых и разыгрываемых проблем, в котором участвуют все ученики. В

психодраме применяются различные психотехники, проигрываются различные ситуации прошлого, настоящего и даже будущего учащихся. С помощью психодрамы, можно разыгрывать и выражать всё: внешний и внутренний мир личности. *Нет, пожалуй вещи, нет темы из любого учебного материала, которую нельзя разыграть с помощью метода психодрамы.* Ведь в жизни нашей много такого, что мы не можем передать словами. Метод психодрамы позволяет развивать ограниченное, близорукое, заблуждающее себя сознание ученика и учителя. Развивать настолько, чтобы в системе Учитель-Ученик произошли какие-то открытия, катарсисы, инсайты, изменения и т.д. Именно на принципах психодрамы основаны многие педагогические достижения и высокие показатели школьников на олимпиадах, конференциях и фестивалях.

Импровизация – это эмпирический подход. Эскизы в изобразительном искусстве – это есть импровизация. Метод проб и ошибок – это тоже эмпирический подход.

Как вербальный заслон мешает интуиции? Как его убрать, как вырваться из схем?

Психодраматический подход позволяет вырваться за пределы нашего плоского сознания, схем стереотипов.

Необходимо разыгрывать не только литературные произведения, но и жизненные ситуации. Это позволит учащемуся взглянуть на себя по-другому. Каждый выбирает себе персонаж согласно своему характеру, способностям. Вживаться в героя – это значит забыть о своих переживаниях и проживать героя. Это и есть человеческая доброта духовность. Поэтому театр – это всегда школа доброты и духовности. Благодаря театру, школьники могут увидеть друг друга по-иному. Театрализация литературного произведения - снимет многие проблемы между учениками и учителями. Поэтому необходимо поддерживать театрализацию литературы в школе.

Ярким примером эмпирического подхода в психологии эстетического музыкального восприятия, является ситуация, когда музыка не нравится учащемуся, но он экспериментирует, все чаще и чаще слушая эту музыку. Он её слушает настолько много, что она становится родной настолько, что он к ней привыкает. Затем, когда учащийся эту музыку случайно услышит, то она может ему уже понравиться, как нечто знакомое. Эмпиризм заключается не только в том, что учащийся в поиске эстетического наслаждения ходит на различные спектакли, музыкальные спектакли, на различные концерты, чтобы найти нечто в процессе этого поиска, но и в том, чтобы слушатель одно и то же произведение слушал так часто, что постепенно становилась родной. Поэтому, если слушать даже бездарную музыку много раз, то учащийся адаптируется к ней и начинает её воспринимать как часть себя. Вспомните, бездарные аккорды из рекламы «у-у-у – данон».

Эмпирический подход педагога проявляет себя тогда, когда он полагается эксперимент и импровизацию. Это метод взаимодействия с реальностью, с надеждой на то, что реальность подскажет. Это разыгрывание и экспериментирование.

4.5. Когнитивный подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

Врождённую способность учителя и ученика иметь власть над окружающим миром и людьми необходимо принять как данность[7]. В основании любопытства ребёнка

лежит его власть над предметами окружающего мира. По статистике, многие педагоги и учителя выбирают свою профессию, благодаря желанию иметь власть и влияние на людей, в частности учеников, так как педагоги, будучи в детстве учениками, завидовали учителям. Что возникает раньше: врождённый комплекс неполноценности или защита от него стремлением к власти? Познавательный (когнитивный) процесс выступает лишь как инструмент для снятия комплекса неполноценности и получения власти над миром и людьми, благодаря приобретению знаний и умения. Согласно данному подходу, учащийся учится лишь для того, чтобы удовлетворить своё тщеславие. В основе принципа самоактуализации и всемогущества лежат комплекс неполноценности и юношеский максимализм. История доказывает, что практически все известные личности были наделены таким комплексом (вспомним маленького Наполеона). Главное, чтобы он не стал патологическим. Из учащегося, страдающего комплексом интеллектуальной неполноценности, может получиться хороший ученый. А способный, но самонадеянный ученик, которому все легко дается и который с малолетства купается в похвалах, обычно прекращает развиваться. Этот факт могут подтвердить многие педагоги.

Если бы среди ученых и творцов искусства не было бы тщеславия, то вряд ли бы они создали нечто новое и сделали бы свои открытия в науках и искусствах. Лев Толстой признавался, что писал свои романы главным образом, благодаря удовлетворению своего тщеславия. Сальвадор Дали уже в раннем детстве мечтал стать великим, одеваясь в одежды королей и царей.

Большинство школьников-фанатов эстрадных “звезд” сталкиваются с вопиющим хамством поп-идолов. И, тем не менее, практически многие школьники и подростки мечтают занять свое место на небосклоне известности, не задумываясь о том, что “звездная болезнь” ведет к деградации личности, зачастую является причиной алкоголизма и наркомании, а следовательно, и преждевременной смерти... Ох уж этот юношеский максимализм! Кто из молодых не мечтает стать знаменитым?

В рамках этого подхода восприятие учебного материала основывается на создании таких текстов и видеотекстов, благодаря которым у учащегося появилось бы чувство гордости за себя, благодаря общению с великими людьми и личностями, которые представлены в учебном материале и видеоматериале.

4.6. Духовно-смысловой подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

1. Духовно-смысловой подход – это, прежде всего ответственность учителя, это работа не ради чего-то, а вопреки. Работа как миссия.

2. Зрелость учителя заключается в том, что он начинает осознавать, что всё то, что им создано и наработано в работе с учениками, создано не только им самим. Он осознаёт, что результат его работы не часть его самого, а часть работы человечества. У учителя на этом этапе может возникнуть феномен отчуждения от себя, от результатов своей педагогической деятельности. Они перестают его радовать, даже несмотря на то, что он получил звание «Заслуженного учителя». Достигнув этого, учитель может себя спросить: «И стоило ради этого учительствовать?!»

3. При рассмотрении духовно-смыслового подхода, нужно помнить понятие экзистенции (в противовес эссенции) как некоей абстрактной сущности. Учитель и ученик должны ощутить свою уникальность, индивидуальную сущность, несводимую к вербальной форме. Почувствовать экзистенцию возможно в педагогическом творчестве потому, что там существует свобода, свобода выбора, самопознание. Человеческая экзистенция не познаваема. Она ни есть нечто заданное природой, обществом, как нечто внешним. Она не может перейти во внешнее, не утратив собственной природы. Человек чаще всего прикасается к экзистенции в минуты личных потрясений в пограничных ситуациях (Карл Ясперс). Чаще всего человек проецирует себя в сферу «не-Я» (т. е. в сферу объективности, осознав свое отличие от «не-Я»). Человек понимает, что его существование окружено океаном «ничто» предельным выражением «не-Я». «Ничто» это смерть. Но безвыходность ситуации рождает решимость, освобождает от гипноза, животного ужаса, делает смерть вечным спутником человека. Подледное бытие человека - это свобода «к смерти» по Мартину Хайдеггеру - это жизнь человека, осознающего свою уникальность, конечность и стремящегося реализовать ее в уникальности творчества. Для учителя это уникальность его педагогического творчества. Это путь свободы поиска, отчаяния, решимости. Даже простой репетитор, отдающий все свои силы до истощения, во благо обучения, является героем нашего времени!

4. Воистину новаторская педагогическая деятельность не использует сделанный заранее язык. Такая деятельность порождает язык в процессе собственного движения Учителя.

5. Миссия Учителя часто определяется не внутренним позывом, а внешней ситуацией – некому влиять на ученика, нет сильнее этого учителя никого! Кто если не он! Это ответственность перед учениками.

6. Искусство педагогики должно быть проработано духом, а не технологией.

7. Когда учитель видит в своих учениках только исполнение роли и личину ученика и не верит им, то это опасно как для самого учителя, так и для самого ученика. Следовательно, возникает чувство одиночества. Все-таки школьники имеют свою самость, экзистенцию. Учитель должен учиться тому, чтобы чувствовать экзистенцию и уникальную сущность своего ученика.

8. Почему дети вызывают больше сопереживания? Почему мы их чувствуем частями себя? Мы сразу погружаемся в роль родителей. Это архетип отца или матери. Это единение с детьми. Это часть духовности. Умение чувствовать Другого, как своё дитя и есть духовность.

9. Сопереживать мы можем только за тех с кем живем. Потому, что вкладываем себя в них. С ними мы систематически преодолеваем трудности жизни, то есть со-пре-живаем, вместе преодолеваем. С теми, кому доверяем себя, свое внешнее и внутреннее тело. Ими занята душа.

10. Духовность там, когда Другое воспринимаешь как другой пояс своей телесности. Воспринимаешь боль Другого как свою находящуюся на Другом полюсе своей телесности.

11. О принятии себя. Станиславский говорил, что прежде чем летать птица не разгоняется, не бежит, сначала она становится гордой (принимает себя). Также учитель должен превратиться в Учителя и быть гордым за свою профессию и ответственность перед учениками и уже потом «летать» с ними в мире знаний и навыков.

В рамках духовно-смыслового подхода, восприятие учебного материала, образовательных текстов и видеотекстов, основывается на мощном аппетите и Голоде ученика на знания, на умении чувствовать в малом многое, на способности чувствовать боль Другого как Свою.

4.7. Манипулятивный подход как одна из творческих составляющих постмодернистского подхода в образовании.

Ранее мы отметили, что *модернистские подходы используются в рамках постмодернистского подхода как компоненты монтажа и игры с ними, а также как психологические механизмы, описывающие истоки творческих процессов, становления и создания нового.* То есть, главная задача педагога, который решил работать в рамках постмодернистского подхода, это умение мастерски сочетать, варьировать, играть и манипулировать модернистскими подходами. Это, по сути своей, и есть манипулятивный подход.

С одной стороны, мы говорим о педагогическом процессе как об интуитивном процессе, но с другой стороны, в педагогике часто имеют место различного рода технологии и искусственные приемы, позволяющие вызывать реакции учащихся, соответствующие образовательному процессу.

Существует три вида общения в системе Учитель-Ученик:

- 1) Чувственное общение.
- 2) Информационное общение.
- 3) Манипулятивное общение.

На уровне чувственного общения учитель понимает ученика или ученик учителя с полуслова.

При информационном общении передаётся различная информация, необходимая для каких-то целей.

Манипулятивное общение – это дезинформационное общение. В этом случае, в общении имеет место ложь и дезинформация. Здесь личность воздействует на другую с какими-то целями, о которых манипулируемая личность не знает.

Таким образом, манипуляция - это скрытое воздействие на личность, при которой другая личность ведет себя по программе манипулятора, имея иллюзию самостоятельности принятого решения.

Как проявляют себя процессы манипуляции в педагогическом и воспитательном процессе? Если педагог создаёт или проводит свои занятия, используя законы психологии, то он уже становится манипулятором. Существуют законы манипулирования учащимися. Кто-то из читателей может возразить, дескать это не имеет никакого отношения к истинному педагогическому процессу. Увы! Современная педагогика технологичная, а значит манипулятивная педагогика. В большинстве случаев современная педагогика, которая является постмодернистской педагогикой - это многокомпонентный процесс, в котором соединены разные составляющие модернистских подходов.

Современная педагогика становится технологичной, и понятие творчества трансформируется и изменяется. Нужно учитывать все эти технологические тонкости. Кроме того, педагогу необходимо учитывать не только технологию проведения занятий, но и технологию манипулирования учащимися.

Необходимо знать подходы манипуляции[5,7] и его этапы. Какие существуют этапы манипулирования?

Они следующие:

- 1) пальмировка.
- 2) пассировка.
- 3) шанжировка.

Эти понятия взяты из иллюзионного искусства.

Пальмировка - это подготовительный этап манипуляции. Педагог, прежде чем выйти к учащимся, подготавливается.

Во время пальмировки изучается контекст или фон, на котором будет организовано мероприятие. Учитель должен понять, насколько впишется его программа в сферу интересов и потребностей учащихся. В этом случае проводится психодиагностика интересов, мотивов, установок, ценностей и и других мишеней манипулятивного воздействия на учащихся. Психодиагностика, проводится для более правильного выбора мишеней, методов и алгоритмов манипулятивного воздействия. Поэтому во время пальмировки необходимо проведение:

1. Выбора мишеней воздействия.
2. Выбора методов и алгоритмов воздействия.
3. Сокращения воздействия.

Культурный контекст. Язык, национальные традиции, культурные нормы, стереотипы, предрассудки учащихся, всегда были важным фактором успешного проведения занятия.

Психодиагностика на этапе пальмировки - это изучение класса или аудитории учащихся и ее свойств. В этом случае изучаются мишени воздействия - слабые места, интересы, “кнопочки” “ниточки” зрителей, подёргав за которые можно достичь

желаемой цели. Очевидно, что все эти манипуляции направлены только во благо развития учащихся. Манипулятивный подход заключается в том, что под видом игр косвенно учащимися изучается познаваемый предмет.

Манипулятивный подход – плоская игра. Постмодернизм – игра более высокая.

Как бы педагог не манипулировал учащимся во благо его развития, он должен помнить, что не существует такого способа, благодаря которому он может вызвать у учащегося напрямую акт воли, поведения и акт мышления. Педагог может лишь воздействовать на побудительные причины действовать, тем или иным образом. Единственное, что педагог может вызвать у учащегося, это эмоции, которые затем могут вызвать акт воли или мышления. Поэтому самой первичной мишенью манипулятивного воздействия учителя на ученика, являются эмоции ученика.

Манипулятивный подход в педагогике начинается тогда, когда учитель начинает осознавать в себе и у учащихся работу психоаналитического, постмодернистского, архитектурного и других изучаемых нами выше подходов, и использовать эти знания с целью вызвать нужную реакцию у учащегося.

4.8. Некоторые тезисы о постмодернистском подходе к творчеству и искусству, которые могут быть полезными для педагога.

1. В новое произведение искусства всегда вкраплены прошлые и старые элементы, но теперь они скомпонованы по-новому. Существуют психологические механизмы, благодаря которым на подсознательном уровне используются прошлые информации, но теперь они уже формируются в другом контексте и компоновке.
2. Элементы постмодернизма растворены во всём. Это взаимодействие фигуры и фона, при которой фигура вырисовывается благодаря фону (диалогу фона с фигурой). Сюда входит феномен косвенного внушения (непрямого или косвенного воздействия искусства и т.п.). Так, например, чтобы раскрыть феномен любви, нужно использовать для её выражения нечто, находящееся за пределами любви. Когда человек тысячи раз произносит «люблю», то благодаря этому формируется некая суммарная картина под названием «не люблю». И, наоборот, из мозаек «ненавижу», можно набрать фреску «люблю». У Сёрена Кьеркегора (см. «Дневник оболъстителя») в письмах Арделии, прекрасно использован этот приём. Кьеркегор вышел за структуру классических любовных комплиментов.
3. Постмодерн это всегда феномен интертекстуальности и метаязыка. Это феномен столкновения и диалога двух реальностей, двух структур с различными качествами. Постмодернистский проект основательно описывает и объясняет феномен жизни через феномен смерти. Чем больше мы осознаем во всем смерть, тем больше мы ценим и любим жизнь. (см. «Тибетская книга мертвых», в которой изложена подготовка к смерти). Вспомним Буддизм. Там идёт повествование о Нечто через призму Ничто.
4. Разработанный нами пограничный анализ (см. Р.Р. Гарифуллин, Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция, 1997) также является постмодернистским проектом. Кроме того, нами впервые был представлен постмодернистский проект в педагогике (см. Р.Р. Гарифуллин, Скрытая профилактика наркомании, 2002).

5. Без постмодернизма трудно представить современное телевидение.

Интертекстуальность и монтаж телетекстов достиг такого «грешного» уровня, что из дьявола можно всегда сотворить ангела. Поэтому одной из актуальнейших тем в настоящее время является тема постмодернизма и духовности.

6. Нами были вскрыты психологические подходы к феномену и процессу интуиции. Они были описаны в работе «Иллюзионизм личности» в главах, касающихся видений, иллюзий и синестезии. Мы изучали, каким образом истинные экстрасенсы и синестезы видят нечто? Изучали то, каким образом, интуитивно они прорицают, видят насквозь заболевания? По сути своей мы в этой работе представили подходы интуиции через феномен синестезии и видений. Кроме того, в наших исследованиях, представленных в работе «Непредсказуемая психология» (2003), также есть отдельные главы, касающиеся этих проблем.

7. При рассмотрении проблем интуиции следует обратить особое внимание на работы философа Анри Бергсона «Опыт о непосредственных данных сознания» и «Материя и память». Им впервые выявлены непреодолимые трудности, возникающие при разрешении некоторых философских проблем, вызванные упорной привычкой рядопологать в пространстве явления, которые вовсе не занимают пространства. Наше человеческое сознание обладает способностью рядопологать явления, которые по сути своей в один ряд ставить невозможно. Сознание наше всегда рисует некую линию или проекцию об окружающем и внутреннем мире, состоящую из элементов, которые в действительности не лежат в одной плоскости, пространстве, проекции, линии, и, между ними есть разрывы и пропасти. Но если бы мы их видели, видели эти шероховатости, то заблудились бы в этом мире. Увы! Эти видения открываются немногим. Именно эта способность, на наш взгляд, является необходимой для истинного творческого процесса, в основании которого лежит способность выходить за пределы традиционной проекции или линии. Благодаря Бергсону, на наш взгляд, наука предстаёт как искусство, как миф, как условность. Нет науки, а есть сплошное искусство.

Согласно Бергсону, помимо лёгкости, являющейся признаком подвижности, во всём грациозном мы словно бы обнаруживаем направляющееся к нам движение, возможную или уже зарождающуюся симпатию. Вот эта подвижная и всегда готовая проявиться симпатия есть сама сущность высшей грации. Итак, возрастающая интенсивность эстетического чувства распадается здесь на соответствующее число различных чувств, причем каждое из них, возведённое предыдущим, становится явным, а затем окончательно затмевает прежнее. Это качественное развитие мы и принимаем за количественное изменение, ибо мы любим простые вещи. Наша речь несовершенна: она не приспособлена к тому, чтобы передавать тонкости психологического анализа.

Согласно Бергсону, природа прекрасна лишь благодаря её счастливому соответствию некоторым приёмам нашего искусства. Может быть, искусство в известном смысле предшествует природе.

8. Мы всегда находимся в некоей психологической ловушке привычек нашего восприятия, мышления и поведения. Пример: моя дочь Эндже, когда ей было три года, катала за верёвочку игрушку-вертолёт, наблюдала и удивлялась тому, каким образом тянется в одном месте, а движется в другом, а взрослый человек не удивляется этому. Кстати говоря, настоящие и глубокие физики по этому поводу всегда удивляются. Есть закон дальнего действия, согласно которому, когда тянешь и двигаешь в одном месте, то передвигается в другом. А мы привыкли к тому, что так должно быть, а дети

удивляются. Они гораздо глубже видят мир, находясь за пределами привычек — схем, линий, проекций, которые нам рисует обманывающее нас «обученное» сознание, чтобы мы в этом мире не заблудились. То есть, нам дано одно заблуждение, чтобы не было другого. Поэтому работа сновидения и работа сознания имеют в этом плане нечто общее, так как и то, и другое имеют в своей основе проективность, линейность, аналогичную звёздам на ночном небе, которые всегда кажутся расположенными на сферической плоскости, хотя в действительности звёзды лежат в разных плоскостях или точках пространства. Также в сновидениях и в мыслительных образах многие элементы этой психической ткани не лежат в одной пространственной или временной плоскости, но мозг нам рисует эту плоскую картинку, делая этот особый монтаж, который не достигаем ни для каких кинематографистов.

9. Нарисуем линию. Вот эта линия, по сути дела и есть некая проекция того, как мы видим. В действительности, между соседними точками этой линии могут быть большие разрывы. Наше сознание и восприятие проективно и поэтому этих разрывов не видит. Оно видит многое только в сплошных линиях. В действительности, линии, которые мы видим, не настолько сплошные — это и открыл Анри Бергсон.

Есть такие психические заболевания, благодаря которым люди видят эти бергсоновские разрывы. Умение видеть эти разрывы между точками, то есть умение видеть эти линии разрывными, а не сплошным — и есть один из признаков гениального восприятия. Поэтому гении всегда видят актуальные и глубинные проблемы. Если такая личность умеет выражать и разрешать эту проблему, то это и есть истинное творчество гения. Для одного человека расстояние между двумя точками сплошная линия или точка, а для некоторых людей это пропасть. Они видят столкновение разных качеств, пространств и миров. Могут выражать не просто столкновение, но и диалог между этими мирами.

10. Гуссерль также показал, что между миром и реальностью зияет пропасть смысла. Но эта гуссерлевская пропасть, на наш взгляд, является мостом, собранным из локальных разрывов - смыслов.

11. Человек, согласно исследованиям Бергсона, является субъектом художественного творчества в широком смысле слова. Он видит мир в проекции, в метафорах, в иллюзиях, хотя мир сложнее. Он рисует себе мир, а значит, является Природным Художником. А кто тогда те, которые являются художниками по профессии? Это те, которые умеют предлагать другим результаты своего природного художественного процесса. Погодите, нанопсихология ещё доберётся до мозгов всех и «вынесет» психические процессы на монитор.

12. Существует психопатологический подход к художественному творчеству. Этот подход постмодернистичен. Об этом можно прочитать у Чезаре Ломброзо в книге «Гениальность и помешательство».

13. Художественное творчество можно рассматривать как некую зависимость. Это тоже подход к художественному творчеству.

14. Субъект смотрит в телевизор, потом думает о чем-то, потом говорит кому-то о чём-то. Если все это вывести на одну плоскость, то есть столкнуть эти реальности, то это и будет постмодерном. Если художник копирует этот свой внутренний опыт столкновения различных реальностей, то он автор-постмодернист. Он сталкивает, копирует эти реальности, организует между ними диалог, а сам со стороны наблюдает за ними и их описывает.

15. Раньше постмодерновая реальность находилась только внутри нас. Мысли и реальность сталкивались и были в диалоге. Только в наше время, благодаря развитию

информационных технологий, удалось достичь того, что эти процессы оказались снаружи нас и теперь смотрят на нас с экрана. У М. Булгакова сталкивается настоящая реальность с наркотической реальностью, заполненной дьяволами. Там есть психозная реальность. Там есть прошлое как реальность. Между всеми реальностями идёт диалог.

16. Какие реальности можно сталкивать? Можно сталкивать реальный мир и наркотический, мир настоящего и будущего, мир настоящего и мир прошлого, мир прошлого мир и мир будущего, реальное пространства и иные пространства, пространство-улица и пространство-квартира, пространство Москвы и пространство Парижа. Можно сталкивать мир сновидений с реальным миром, мечту с реальностью и т.д. Можно сталкивать реальный мир с телефонным миром, реальный мир с интернет-миром, реальный мир с кинопространством, кинематограф с мультипликацией или анимацией. В музыке можно сталкивать разные формы, разные содержания, различные музыкальные формы и образы. Можно сталкивать мир фантазий и реальный мир, мир микромир и макромир. Мир клетки и сперматозоидов с реальным миром. (Есть такие спектакли, где героями выступают маленькие букашки, клетки, сперматозоиды).

17. Постмодернизм художника — это всегда накладки, смешение чувств и мыслей, мыслей и бреда. Это оговорки, это наложение одного психического качества на другое психическое качество. В результате возникает нечто новое. Понять это можно при изучении творчества Велимира Хлебникова.

18. Постмодернизм Сальвадора Дали — это столкновение стилей. Это глубокое прочтение Фрейда о монтаже подсознательного.

19. Велимир Хлебников — поэт-постмодернист. Имея синестезическое восприятие мира, при котором имеет место интегративное восприятие, где нет дифференциации модальностей ощущений, а всё слито. Имея в себе некий синтез этих реальностей и, выводя их на панель словесной ткани, Велимир Хлебников был музыкантом слов. Поэзия его музыкальна. Поэтому стихи его абсурдны. Они - абсурдные сны о словах. Эти филологические абсурды нам снятся, но мы их не выражаем. А Хлебников жил в этой внутренней среде «абсурдных» словесных картинок — неологизмов и т.п. Для него они были единственным способом выразить себя. О синестезическом восприятии и его механизмах можно прочитать в работе (Р.Р. Гарифуллин, «Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция»)

20. У Окуджавы имеет место постмодернистский подход, т.е. есть некая поэтическая плоскость, которую можно назвать модернизмом, но он выскакивает за пределы поэзии, благодаря музыке. Окуджава выше этой поэтической ткани, благодаря тому, что первый сумел прочитать свои стихи под музыку, не дожидаясь сотрудничества с музыкантами. Это и есть постмодерн. Он вышел за пределы традиционной поэзии, благодаря наложению поэзии и гитары.

21. Часто художник творит не только от постмодерна в душе, но и от постмодерна в желудке.

22. «Куда приводят мечты» — американский постмодерновый художественный кинофильм. Муж ищет жену на том свете.

23. Постмодернистские смыслы или смыслы наизнанку: «Воздух стеклянным лезвием расколот», «ручка пишет мною», «телевизор смотрит на меня», «еда кушает меня», «сон видит меня».

24. Современное общество пришло к язычеству, преклонению перед потребностями, перед их источниками — это возвращение, но на новой основе. Более того,

современный постмодернизм со своей смертью автора — это тоже своего рода возвращение к истокам. Ведь раньше действительно не было авторов. Иногда постмодернизм называют язычеством на новой основе.

25. В процессе творчества художником движет не комплексы и всякие мотивации, находящиеся вне процесса творчества. Художником движет сам процесс творчества. Автор начинает творить не благодаря внутренней мотивации, а благодаря внешней мотивации, находящейся в произведении. Логика произведения заставляет художника творить вопреки своим желаниям. Персонажи сами диктуют ход произведения и художник им подчиняется. Поэтому первичная мотивация, которая была в начале процесса творчества уходит на задний план. Художник захватывается творчеством, движение которого принадлежит теперь не ему. Произведение смотрит на него, а не он на произведение. Идет взаимный диалог.

26. Мало столкнуть реальности, надо играть ими, динамизировать. В постмодернизме это не просто столкновение разных реальностей, это диалог между ними, это диалог между фоном и фигурой, это взаимный диалог.

27. Истоки живого сознания и сверх-сознания заложены в системе, конструирующей потоки заблуждений. Не истину мы ищем, не онтологию, а обманы ищем. В сущности человека нет тяги к истине, есть тяга к иллюзиям, которые способствуют выживанию. Истина — нечто конечное и мертвое.

28. Феномен клипового сознания — это феномен сознания, основанный на самодостаточных принципах и законах кино, которые отсутствуют в психике. В сознании появляются структуры, которые никогда бы не появились без просмотра кино. Таким образом, киноискусство оказывает влияние на наше мышление. Киноискусство формирует наши сны. Но формирует ли нашу интуицию? С другой стороны, принципы искусства формируются на основании принципов сознания. Эта диалектика принципов искусства и сознания — есть основа, на которой стоит феномен живого человеческого сознания. В нашей теории, в основе живого сознания лежит феномен конструирования заблуждений. Одним из феноменов заблуждения является воображение, фантазии, бред, сновидения, некие неадекватные вариации, но именно работа этих вариаций приводит к феномену непредсказуемой психологии — интуиции, в частности.

29. Необходимо соединить учения Бодрийара о знаках (симулякрах) и учения Выготского о знаках как об орудиях и средствах деятельности. В начале человеческого пути знаки выступают как источник (социальная память) развития человечества. В эпоху постмодернизма знаки отрываются от человека. По Выготскому, они тоже отрываются от человека и живут своей жизнью. То есть, мы передаем их и из поколения в поколение, но в наше время они как метастазы излишне разрастаются. А до этого они органически вплетались в развитие и способствовали ему. Вообще, у диалектико-материалистического подхода Выготского много общего с постмодернизмом (Бодрийаром и др.): 1) И там и там знаки отрываются и живут сами по себе 2) Смерть автора (автора нет, так как художник продукт общественного сознания).

30. Постмодерн вернул людям то, что раньше людям и так принадлежало, но они этого не осознавали. Это нечто было во снах и других феноменах сверхсознания.

31. Нелинейная психология. Мы вечером сказали одно, поставив цель на завтра. А на следующий день возникла другая реальность — и цель уже не та, но мы продолжаем реализовывать старую цель, находясь в плену линии (проекции). В этом одна из проблем наших страданий. Невроз является следствием того, что мы в плену старых

схем, которые уже не работают. Следовательно, это и есть тот самый конфликт по Фрейду. Мы распространяем старые схемы на новые ситуации. Это и есть линейный подход. В действительности психология нелинейна. Возникает нечто, что уже в не рамках линии и проекции. Мы опять приходим к синергетике Пригожина. Нужно развивать теорию нелинейной психологии, то есть постмодернистскую психологию.

32. Не вызывает сомнения факт, что в психике постоянно происходит распространение (психоинерция) процессов прошлого, как неких психоследов, на психическое настоящее. То есть, наблюдается постоянное несоответствие между внутренними живыми знаками прошлого и живыми знаками настоящего.

Психическая живость настоящего, в силу ситуационности и спонтанности, оказывается всегда выше психической живости прошлого, снятого в виде архетипов или психических схем и матриц. Всё это приводит к конфликту между психическим прошлым (которое по инерции распространяется на настоящее) с психическим настоящим.

Психическое прошлое — это всегда некая линейность и проективность сознания. Благодаря этой проективности, психические процессы (ощущения, чувства, мышление), которые сохранились в памяти, распространяются на настоящее психическое, которое стремится выйти за пределы прошлого, но блокируется психическим прошлым, что и вызывает конфликт психики — конфликт линейности и нелинейности (спонтанности, игры) психики. По сути своей, это конфликт модернистской и постмодернистской составляющих психики. Для того, чтобы не попадать в эту ловушку сознание всегда должно осознавать эту линейность и проективность. Оно должно высвободиться из неживых и старых психических моделей и схем. Должно быть спонтанным, играть, экспериментировать, принимать окружающее здесь и сейчас (не через призму прошлого или будущего). Ведь образ будущего всегда содержит некую линейность и проекцию. *Сознание должно уметь вырваться из плена психических схем (прошлого и будущего) в настоящее, которое есть спонтанность.*

Мы обратили внимание на вышеприведённый конфликт линейность психики — нелинейность психики (в сознании, в бессознательном). Мы рассматриваем его не только как конфликт сознания и бессознательного, а несколько шире и универсальнее. Ведь у Фрейда тоже имеет место конфликт между цензурой (схема) и либидо (необузданной энергией), между законсервированной энергией прошлого и энергией настоящего, между блоком сознания и потоком энергией, которая вырывается в сознание в сублимированной форме неких живых знаков психики. *Наши представления как бы корректируют теорию Фрейда, а именно, сам конфликт сознания и бессознательного. Мы рассматриваем конфликт как столкновение менее живых прошлых схем и более живой настоящей энергией. Согласно психоаналитической теории, психика определяется бессознательным прошлым, которое входит в конфликт с настоящим. Мы же обратили внимание на конфликт осознаваемого прошлого (памяти, схем, проекция) и осознаваемого настоящего.* Основа этого конфликта заключается в столкновении: линейность-нелинейность, спонтанность-ограниченность, проективность — пространственность и т.п. Причём в наших представлениях менее живое прошлое формируется не только на основании внутренних психических знаков, но и благодаря живым знакам внешнего мира (симулякрам и т.п.). С нашей точки зрения, конфликт мертвых знаков и живых знаков (настоящих, спонтанных) — это конфликт менее живой прошлой или будущей семиотики с настоящей, живой, спонтанной семиотикой (прошлые или будущие знаки

и схемы, являются проекцией, благодаря подсознанию как некоей энергии, которая делает психику линейной и проективной). Эта энергия давит и создает заблуждения и иллюзии как схемы и проекции о мире, которые напоминают психические протезы, идущие как изнутри (из подсознания), так и снаружи, благодаря миру симулякров. Благодаря этим симулякрам в нас все меньше и меньше спонтанного и мы всё больше и больше погружаемся в «ад того же самого» (Бодрийар). Ранее человечество больше пребывало во внутреннем «аде того же самого» (архетипы и т.д.). Теперь мы погружаемся во внешний «ад того же самого» т.е симулякры как живые внешние знаки, оторванные от реальности. Когда эти два психических протеза (внешний и внутренний) соединятся, тогда, по— видимому, наступит смерть живости психики и она перестанет двигаться в игре и спонтанности, превратившись в неживой механизм. Мы станем теми мертвыми велосипедистами, которые крутят педали, после остановки сердца. Бодрийар не учел этого, и поэтому, по-видимому, в настоящее время, мы ещё не настолько достигли этого «ада того же самого», в силу того, что у нас есть ещё внутренние психико-эволюционные и живые протезы (архетипы) и их наличие может противостоять симулякрам (или наоборот способствовать «аду того же самого»).

Когда все архетипы станут привитыми и искусственно созданными с помощью развивающихся информационных технологий и масс-медиа, а эволюционные архетипы отомрут, только тогда, пожалуй, наступит истинный «ад того же самого».

Возникает конфликт между протезом (живыми знаками прошлого и будущего) с живым организмом (психическими знаками настоящего). Психический след — это и есть память, как некий психический протез мира. Он одновременно и нужен и вредит нам. Мы жертвы памяти. В то же самое время память помогает нам выживать. По Фрейдю память — это, прежде всего, подсознание (схемы прошлого), которые постоянно находятся в конфликте с настоящим. Согласно психоаналитической теории, энергия настоящего (либидо) всегда находится в конфликте с энергией прошлого (принцип реальности, которая видится через призму прошлого). А между этими энергиями настоящего и прошлого, находится энергия прошлого, называемая цензурой. *Таким образом, согласно Фрейдю, животворящее настоящее полностью определяется энергией либидо. У него полностью игнорируется ситуационная составляющая психики, неким образом не связанная с живым настоящим, спонтанным, интуитивным.* По Фрейдю, настоящего как бы нет, есть переносы, сны с открытыми глазами на яву. Мы же рассматриваем качественно иной конфликт.

33. Человек всегда страдает от своих заблуждений, но и ищет их. Сознание само индуцирует заблуждения. В этом его спасение и живность. Сознание должно само заблуждать себя с помощью творчества. Только благодаря этому возможно разрешение конфликта, о котором мы говорили выше (конфликта протеза и живого). Только в творчестве спасение. Память — это всегда костыли психики, мешающие ей ходить самой. В конце концов, злоупотребление этими костылями приводит к протезам (симулякрам) психики (внутренним симулякрам). Необходимо вырваться и выбросить эти костыли модернизма и пойти самим, не благодаря протезам. Сначала человечество пользовалось костылями модернизма. Теперь оно их выкинуло, и пошло благодаря протезам — отбросам постмодернизма. *Нам нужно научиться жить не благодаря отбросам постмодернизма (симулякров), а благодаря лучшим достижениям постмодернизма, которые способствуют творчеству и креативности человечества.* Как вырваться из этой ловушки сползания в мертвые модели и схемы. Перестать мыслить? Можно капитулировать перед миром и верить в тайну Всевышнего. А можно престать мыслить благодаря восточным религиям (йоге,

медитации) или играть с миром в постмодернизм. Попытаться переиграть его. То есть творить, быть художником в истинном смысле слова. И все-таки, человечество всегда чихало на модерн, так как не делало выводов из уроков истории, организуя вновь и вновь войны. Это креативность, но это не совсем так?

34. Меняются поколения. Приходит не новое (наработанное прежними поколениями) мышление новых субъектов, а старое мышление новых субъектов. Новые опять модернисты. Живут в старых схемах, но в новых условиях. Поэтому опять возникают войны. Для того, чтобы воин не было, модернизм должен прекратиться (уйдут страхи и беспокойства). Следовательно, мы обречены на единение и духовность. Человек живет тогда, когда не находится в плену этих психических схем и проектов, вызванных страхами, пустотой, проблемами выживания. Иначе он просто существует. Истинное как осознание бытия, как жизнь, только в пограничной фазе, в риске, игре, экстриме, преодолении. Именно там умирают эти мертвые психические схемы и проекты, и, возникает ощущение жизни и мира. Нужно быть вне мышления, вне смерти. Между ними. Там жизнь. Там смысл жизни. Во всем остальном имеют место психические схемы, как продукт работы выживания тела. Психические схемы от тела, от потребности. Жизнь души от непредсказуемой среды, творчества, риска, преодоления, пограничной ситуации, где нет места мышлению.

35. Фрейд прав. Мысли возникают от страха. Но осознание всего этого мало, нужна ещё практика, которая хорошо представлена в религиозной практике.

36. Женщины в себе меньше содержат эти психические схемы. Они интуитивны, живут сердцем. А мужчины более логичны и модернистичны, в отличие от женщин. Женщины более постмодернистичны.

37. Мы живем в интересное время. С одной стороны, философы отвергают постмодернизм философии, а с другой, сами имеют постмодерновое сознание, благодаря современным информационным технологиям.

38. Необходимо различать постмодернизм как философское учение, от постмодернизма как социологию и психологию явления, в котором мы прибываем. Следовательно, нельзя отрицать философию постмодернизма.

39. Женщины более постмодернистичны и креативны. Только почему у них нет плодов творчества? Они творят человека. Они живут, рожают. Они в заботах. А творчество — это удел неживущих, это всегда страдание об идеале, о сущности. Это всегда выражение конфликта с кем-то. А у женщин нет схем, она в реальности, у нее нет конфликта, она не страдает о сущности бытия, она уже находится в сущности бытия. У нее нет необходимости выражать конфликт и страдать о сущности бытия. Она в сущности бытия, поэтому она не выражает сущность.

40. Часто художник не живет так как он находится в схеме. Попытка выйти из схемы и есть творчество.

41. У женщин — жизнь и есть творчество. У них все непрерывно. А у мужчин — прерывно.

42. Постмодернистский анекдот: Старый бейсболист умирает. Его друг, успокаивая, говорит ему, что, дескать, он попадет в рай и там будет играть в бейсбол. Старый бейсболист переживает, что там не будет его друга. Ночью приходит дух говорит, что, дескать, через два дня, он будет на том свете, и действительно будет играть в бейсбол. Более того, дух просит передать его другу приятное известие, что он тоже будет играть через два дня в бейсбол с ним, то есть на том свете.

43. Согласно Жанну Бодрийару, изменилась вся чувствительность. Осязаемость больше не является органично присуще прикосновением. Она просто обозначает

эпидермическую близость глаза и образа. Это конец эстетического расстояния взгляда. Бодрийар говорит о мёртвых велосипедистах, которые во время гонки вдоль Транссибирской магистрали, после аварий и остановки сердца, с возрастающей скоростью продолжали крутить педали своих велосипедов.

44. На смену постмодернизма должна придти эпоха тотальной тактильности (см. нанопсихологию).

45. Принцип неопределенности заключается в вопросе — мир смотрит на нас или мы смотрим на мир? Глаза мира смотрят на нас, или наши глаза смотрят на мир?

46. Известно, что мышление начинается там, где единичное переходит во всеобщее. Наше человечество ощущает переход единичного ко всеобщему. На экранах телевизоров возникает те же самые эйдосы Платона, которые возникают не в нас, а на экранах. Это копии наших эйдосов. Мы научились выражать психозы и наше глубинное. Но это лишь грубая подделка и симуляция. Но они захватывают нас. Теперь человеческое мышление основывается на этих симулякрах. Является все это очередной диалектикой? Мы уходим от единичного ко всеобщему, переходя от всеобщего к симулякрам всеобщего, в котором нет Другого. А может быть, Другого не было, и нет в мышлении. Ведь автор умер, субъекта нет, т. е. постмодернизм достиг апогея. Может масс-медиа не причём, а просто пришел постмодернизм. И все-таки, Другой будет, благодаря катастрофам, чтобы мы воспроизводили себя и не ходили по кругу симулякров. Симулякры — это понимаемая ценность, в которой нет ядра ценности переживания (единичного). Симулякры — это внешние копии внутреннего единичного преобразующегося во всеобщее, которое без Другого. Благодаря симулякрам мы визуальное в зеркале увидели свое внутреннее психическое — протез психического, который не изменяется. Он растет как метастаз.

Существует мир вымышленных симулякров. Это все то, о чем говорилось выше. Существует мир внутренних симулякров. Это наши внутренние знаки, значения, оторванные от реальности (например, наркотические иллюзии). Внешние и внутренние симулякры взаимозависимы, взаимообусловлены. Первые создаются за счет искажения объекта восприятия. Вторые — за счет искажения самого восприятия. Существует следующее развитие симулякров: а) Когда есть связь знака и референта. б) Когда отрывается знак от реальности в) Когда знаки отрываются и начинают смешиваться с Другим (транс-явление, например, транс-религия, транс-политика и т.п.) г) Уровень развития без Другого д) Катастрофа е) Переход на другой уровень

47. А может постмодернизм всегда был как туфта и подделка в искусстве? Пародия всегда существовала. Играли с тем, что есть.

48. Игрой подходов художественного творчества заправляет диалектика или хаос (постмодернистский подход).

49. Постмодернистский подход ярко виден в творчестве М. Булгакова. Столкновение прошлого и настоящего, мир сатаны и реального мира, внутреннего мира собаки и реального мира. Это позволяет по-другому взглянуть на человеческий мир.

50. *Существует нами сформулированный принцип единства модернизма и постмодернизма.* В ранних моих статьях было показано, что имеет место диалектика постмодернизма и модернизма. Показаны истоки истинно живого, живость психики. Показано, что живость любой системы всегда определяется диалектикой модернистской и постмодернистской составляющей любой живой системы, т.е. система имеет всегда в себе некую память о себе, структуру, элементы, которые связаны по определенному закону. Живая система имеет некую линейность, схематичность, наличие центра, линии, логики, плюсы и минусы, полярности и т. п. -

все то, что делает структуру структурой. Но в ней есть и нечто от хаоса, от беспорядка, нечто непредсказуемое, которое поступает в систему от непредсказуемой среды. Непредсказуемость и есть постмодернистская составляющая этой системы, а предсказуемость, в которой описывается некая закрытость системы, замкнутость, модельность — это модернизм. *Принцип единства модерна и постмодерна заключается в том, что любые модернистские подходы, такие как психоаналитический, архетипический, диалектический, эмпирический и др. - все друг с другом связаны и влияют друг на друга, взаимно переплетаясь формируя постмодерн. Постмодерн можно обнаружить в диалектике и диалектику в постмодерне. Хаос в порядке и порядок в хаосе. Они друг на друга влияют. Это принцип единства хаоса и порядка.*

Любая живая система заправляет случайностью, а с другой стороны диалектикой. Они связаны. Внутренний подход — это всегда модерн, а внешний — постмодерн. Диалектика между модерном и постмодерном — это уже диалектика. Между модерном и постмодерном, в их взаимоотношении есть модернизм, т. е. диалектика. В постмодерне есть свой модернизм. В модернизме есть постмодернизм, т. е. при определенных условиях то, что является хаосом, становится порядком. Любой порядок, который развивается в модернистской системе — это частый случай беспорядка.

51. Постмодернизм строгаёт живое под символы мира. Имидж — знаки о себе. Известная персона стареет, понимая, что на старом лице делать деньги нельзя. И приходится делать операцию под прежние знаки. Лицо строгают под знаки. Живое строгают под мертвые символы. Человек хочет носить на лице мертвые знаки успеха прошлого, и готов на всё. А знаки могут быть живыми только те, которые соответствуют настоящему лицу (манипулятивный подход в искусстве и творчестве).

52. В постмодернизме фигура рисуется фоном, сотканным из материи другой реальности. В модернизме фигура рисуется из элементов той же реальности. Если в модерне и были шедевры, то только те в которых был элемент постмодернизма (прорыва из традиций).

53. Мы должны критиковать ярких постмодернистов, которые игнорируют модерн (не зная его как такового). Это халтурщики. И в то же время, должны бороться с теми, кто сидит в догмах, будучи ярким модернистом.

54. «33 коровы стих родился новый, как стакан парного молока». Сознание детей постмодерновое. Замерзший от ветра ребенок говорит «колбаса все-таки лучше того, когда ветер дует».

55. Посмотрел кинофильм режиссера Шпаликова. Глубокий фильм. Посмотрел на одном дыхании. Там есть постмодернистский подход. Главные персонажи смотрят пьесу «Вишневый сад» и общаются. Идет как бы столкновение той реальности, в которой находятся главные герои фильма с персонажами пьесы, которую они смотрят сидя в зале. И пьеса «Вишневый сад» смотрится по-другому. Она там является фоном.

56. В эпоху модернизма все художники верили, что они как авторы есть, а автор умер. После смерти автор умирает, т.е. автора нет не только при жизни, но и после смерти. Модернизм рисовал какую-то линию, проекцию об этом будущем, о жизни художников после смерти. Это не так, это уже не автор, т.к. ещё при жизни автор уже умер. Мотивация художников становится другой. Впрочем, зрелые авторы уже давно понимают смерть автора, понимая, что они входят в вечность, но только не в том тщеславном понимании, как это представляли себе близорукие и бездарные художники эпохи модернизма.

57. В нас все больше и больше психических протезов, всевозможных растиражированных, копированных копий поведения, мышления, реакций. Мы зомбированы. Мы видим то, как мы не уникальны. Мы узнаем себя во всех. Причём не в одежде, а в мыслях, переживаниях. Нас нет, мы как все. Нашей индивидуальности нет, нет свободы, нет экзистенции. Мы симулякры. Это ад того же самого. У нас в голове есть психические протезы. Потрогайте их. Протезы, полученные зомбированием СМИ. Так что у нас есть не только зубные протезы, но и психические.
58. Психический процесс определяется не прошлым, а непредсказуемым настоящим (непредсказуемой средой). Живность определяется непредсказуемой средой. Есть фрейдистская психическая детерминированность, при которой имеет место один ствол и от нее отходят различные ветки. Но есть и синергетическая непредсказуемость, когда каждая ветка сама по себе может непонятно где выйти и может найти процесс (постмодернистский проект ризомы). Существует многовариантность процесса в одной точке. У Фрейда же существует одна версия продолжения психических процессов, а, согласно синергетическому подходу, существует много вариантов.
59. Феномен копии копий в психике приводит к старению души. Все превращается в ад того же самого. Истинное творчество там, где нет копии копий.
60. Симулякры были внутри по Батаю, потом вышли наружу (Бодрийар).
61. Во всех нас сидит внутренний режиссер-постановщик, который является создателем наших жизненных иллюзий. Но есть иллюзии действительно постановочные: в театре, кино и т.п. Таким образом, истоки театра в нас самих, в нашем внутреннем обмане.
62. Согласно Жюлью Делёзу, сознание устроено как кино и имеет место некие подвижные срезы сознания. Иными словами, Делёз разработал теорию сознания по подобию кино. В действительности, существуют иные инструменты для создания изображения отличного от кино и там информация и изображение формируются не благодаря кадру, а благодаря цифровым подходам, то есть благодаря компьютерно-лазерным технологиям. И там, на диске в частности, всё устроено не по принципу кино, а совершенно иному принципу. И вот эти новые принципы, которые заложены в компьютере можно распространить на сознание и разработать теорию сознания, основанной не феномене кино (киноплёнки и т.п.), а на том подходе, который имеет место в информационных технологиях, то есть, в лазерных дисках.
63. Можно модернизмом (фоном) рисовать фигуру постмодернизма. А можно, наоборот, постмодернизмом, как фоном рисовать фигуру модернизма. Они изнанки друг друга?
64. Симулякры Бодрийара — это рай изобилия, где нет работы воли. Это и есть ад того же самого. Рай тождествен аду того же самого. В раю нет преодоления и поэтому нет ценностей, которые всегда являются продуктом и результатом преодоления.
65. Мозг — это самый сложный музыкальный инструмент, состоящий из клавиш — нейронов, которые образуют аккорды, ансамбли, оркестры, причём все вместе в разных иерархических структурах. Человек — это сложный оркестр с разными инструментами, которые находятся в мозге. Это сложное суперпозиция и наложение всех этих инструментов, (мышления, памяти, структурами связанными с восприятием). Это очень сложное взаимодействие и суперпозиция модерна и постмодерна. Всё это в сумме дает живость психики. Но это оркестр, который импровизирует под действием непредсказуемой реальности. Поэтому психические процессы определяются не отдельными нейронами, а информацией связанной с другими нейронами.

66. Постмодернизм игра всего мира в кость. Все это свидетельствует о том, что мир все больше и больше отдает предпочтение не детерминизму, не науке, а случайности, то есть неким неведомым силам, которые не может описать наука. Следовательно, мир все больше и больше открыт этим силам, признавая свое бессилие. Это и есть усиление открытости к религии, к Вере. Восток несмотря на насилие технологии упрямо верит в Аллаха.

67. Проявить свою творческую индивидуальность в эпоху тиража (симулякральных технологий) сложнее. Поэтому повышаются требования. То, что раньше было уровнем, сейчас уже не является уровнем.

68. *Мы не воспринимаем реальность, мы лишь принимаем сигналы из окружающей среды, которые мы организуем в форме предположения, причем так быстро, что мы даже не замечаем, что это предположение. В этом суть нашей теории самозаблуждения и принципа иллюзионизма (см. Р.Р. Гарифуллин, Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция, 1997, 400 с.)*

69. Необходима качественная новизна, а не количественная. А в остальном всё индивидуально. Лунная походка Майкла Джексона — это феномен синтеза между реальностью и виртуальностью. Это противоречие в хореографии, то есть конфликт между частью либретто и целого. Загадочность движения — вот в чём эстетика хореографии.

70. Психодрама — это, по сути, постмодерн в театре, это противопоставление и диалог зала и сцены. Роль зала и сцены могут меняться местами. Зала вообще может не быть и аудитория может иметь другую роль и т.д.

4.9. Учащийся в условиях эпохи постмодернизма.

Для того, чтобы понять какие социально-психологические трансформации происходят у детей в наше время, необходимо обратить внимание на социальные девиации, которые имеют место в эпоху постмодернизма. Именно эти социальные девиации становятся одной из важнейших причин девиантного поведения детей.

Причинами девиантного поведения являются не только функциональные и врождённые нарушения мозга, но также нарушения, связанные с историей развития и воспитания ребенка. То есть, социум оказывает существенное влияние. Каков же этот настоящий социум? Необходимо признать, что социум существенно трансформировался и все мы сейчас живем в эпоху постмодернизма. И когда мы задаём вопрос об эпохе, в которой мы живём, то большинство из нас лишь потребляют продукты этой эпохи, являясь лишь пассивными потребителями, не способными осмыслить то, что происходит вокруг них. Такое близорукое, эгоистическое и потребительское отношение субъекта, наполненного, в частности, эстетикой виртуальных ценностей Интернета, виртуальных игр и игр эпохи постмодернизма, «играющей в кость» не позволяет вырваться из погружения в эти новые условия. Кроме того, условия, в которые погружается современный человек, не позволяют глубоко понять суть происходящего, то есть суть эпохи постмодернизма и те трансформации которые произошли, благодаря ей. Детям и юношам это трудно понять потому, что они уже росли в новых условиях и приняли как само собой разумеющееся все достижения постмодернистской эпохи. Часть молодёжи всё-таки успела пожить во времена, когда вообще не было Интернета, но она не была тогда еще настолько зрелой,

чтобы это осознавать. Поэтому, молодым современным педагогам когда-нибудь придётся рассказывать своим ученикам о том, чтокогда-то были времена, когда не было Интернета.

И все-таки, что нужно знать будущим педагогам об эпохе постмодернизма? Обратите внимание на приставку «пост», которая переводится как «после». Следовательно, до постмодернизма, был модернизм. Модернистский, по сути, научный и классический взгляд на мир, умудрялся описывать все происходящее в природе, в человеке и социуме с помощью ограниченных и условных моделей. Благодаря этому были созданы различные теории, которые условно описывали сложные явления. Эта условность, несмотря на то, что, порой, удовлетворительно описывала многие явления, в конце концов, приводила к тупику. В частности, модернистские теории, которые применялись к психике, часто приводили к психологическому тупику. Именно поэтому до сих пор нет определённости в механизмах, благодаря которым психические процессы являются живыми и становящимися. Не определены механизмы, которые делают душу живой. Каким образом эта живость передается смысловым процессам? Мы научились описывать лишь прошедшие содержания психики, разделив психику на различные компоненты. Хорошо изучили это содержание, но говорить о том как это содержание психики поведет себя через некоторое время на основании каких-то исходных содержаний мы так и не научились. Физики, например, умудряются всё-таки прогнозировать поведение системы. Физики-ядерщики или механики, достаточно определённо могут описывать предстоящие процессы и явления во времени, причем с помощью строгих математических формул. Психологи этого делать пока не могут. Было бы фантастикой, прогнозировать поведение, переживание, мышление и интуицию человека в течении времени, причем на основании каких-то исходных данных и психолого-математических формул. Физики значительно лучше научились описывать будущие процессы в своих изучаемых системах во времени. Они научились выходить за пределы условностей классической физики. Психологи же до сих пор не преодолели условности и ограничения классической или модернистской психологии. Психика – более сложная система. Модернистский подход к психике, к человеку, к обществу ко всему окружающему пришел к тупику, и поэтому появились ученые, которые начали выходить за пределы модернизма, за пределы условностей, которые не отвечают на многие сложные вопросы. Поэтому та сфера знаний, которая начала выходить за пределы условностей, то есть, начала развиваться после модернизма стала называться постмодернизмом (приставка «пост» по-английски означает «после»). Постмодернизм — это такой подход который критикует, полностью перестраивает и деконструирует исходные модернистские или научные подходы, приведшие к их малой эффективности и тупику. Эта деконструкция, перестраивание и трансформация происходит на основании понимания прежних условностей. Эти условности не способны описать того, что происходит с живой становящейся системой. В частности, эти условности не способны описывать того, что происходит с психической или социально-психологической системами.

В рамках постмодернистского подхода имеет место отказ от тех условностей, то есть, от прежнего узко-научнообразного моделирования, которое ранее было развито в модернизме. Этот отказ должен делаться на основании понимания того, что живые системы намного сложнее. Они описываются не так, как это имело место в прежней науке, допуская неприемлемые условности. Например, если нам взглянуть на себя,

и, попытаться обнаружить свои изменения, то мы этого не заметим. А тем временем, клетки из которых мы состоим, постоянно обновляются с определенной периодичностью. В результате на молекулярном уровне мы всё время разные и обновляемся. Стол, который находится перед нами не обладает такой способностью обновления. Древесина стола тоже может стареть. Человек тоже стареет, но это старение иное. Таким образом, живые системы никогда не тождественны по своей структуре самим себе. Но мы условно договариваемся, что тождественны самим себе, хотя любая становящаяся система не тождественна самой себе. О столе можно сказать тоже самое, но у него уровень становления и изменений значительно ниже. Поэтому мы лишь условно можем говорить о так называемой стабильных структурах или состояниях. Именно такое грубое допущение делалось в науке при модернизме. В постмодернизме, структуры любой системы (физической, химической, биологической, психологической, социальной, образовательной и т.п.) превращаются в постоянно становящуюся и обновляющуюся систему.

В постмодернизме, у системы нет некоего основания, как у ствола дерева, нет иерархии, нет начала и конца, нет главного и второстепенного. В ней все важно. Вместо ствола дерева и веток, такая система похожа на корневище, на некую живую развивающуюся сеть и называется ризомой. Рост может начаться с любой точки этой системы и не зависит от удаленности и влияния ствола или некоего основания системы. В модернизме же есть основание и нечто есть главное. В постмодернистских системах и эпохе, основания исчезают, так как в сетевой структуре становится важной любая точка системы. Это аналогично тому, как из-за нарушений в любой клетке нашего организма могут начаться нарушения всего организма. Так например, в социальной системе, благодаря выстроенной сетевой и ризоматической структуре Интернета постепенно исчезает значимость городов-столиц. Постепенно исчезают главные географические точки мира. Любая точка мира становится важной и исчезают географические приоритеты. Например, многие руководители фирм могут находиться на далёких островах с Интернетом и оттуда эффективно вести дела в различных странах мира. Поэтому в эпоху постмодернизма, «взмах крыла бабочки на одном полушарии земного шара может породить бурю в другом полушарии». Мир превратился в единый организм не только благодаря Интернету, но и американскому доллару, который претендует на то, чтобы называться «кровеносной» финансовой системой мира. Эта мировая финансовая система отстроена США. Мир стал живым организмом как никогда ранее. Раньше в истории человечества этого не было. Никогда ранее малейшее событие в какой-то точке мира так сильно не влияло на весь мир, как влияет сейчас. Возникли условия, в которых нет приоритетных зон мира. Любая точка мира, как в живом организме, стала актуальной.

Необходимо признать, что в настоящее время постмодернистская философия, является более адекватной вызовам эпохи методологической и научной системой. В ней существуют различные проекты, которые будут представлены ниже.

Наше сознание проективное. В нем, как на некоей психической плоскости представлены различные психические процессы и феномены. Эта психическая плоскость задаётся нашими потребностями. Поэтому мы видим, переживаем, думаем о мире только в рамках этой психической плоскости, хотя мир, возможно содержит то, что нам совершенно не явлено, так как это не вошедшее в психику, не связано с нашими потребностями. Наше проективное сознание нам рисует некую сплошную

психическую линию или плоскость из каких-то «точек» и компонентов, которые, в действительности, не настолько плотно выложены в психическую линию, как нам это видится. Между этими психическими «точками», компонентами, процессами и феноменами возможно есть разрывы и даже психические «пропасти». Когда мы ночью выходим, посмотреть на звёзды, то нам кажется, что все они выложены на некоей сфере. А реально звёзды находятся на разных расстояниях. Аналогично этому, наша психика, такая же как ночной небосвод со «звездами» психических явлений и процессов, которые, казалось бы, выстроены в некую плоскость, задаваемую нашими потребностями и процессами биологического и психологического выживания. Эта плоскость задаётся эгоистическими установками интересами, ценностями, смыслами и так далее. Мир намного сложнее. И если мы его начнем видеть не через проективную плоскость своих потребностей, то мы будем раздавлены в потоке нужной и ненужной информации. Кстати, в нашу эпоху постмодернизма и всяческих социальных девиаций (отклонений от нормы), мы все чаще и чаще погружаемся в мир, выходящий за пределы прежних проекций. Поэтому мир становится более шероховатым и не таким линейным и плоским как был ранее. Мы покидаем границы прежних узколобых проекций, линий, целей, направлений которые раньше нас устремляли к чему-то. Покидаем, потому что попали в гигантский поток информации, идущей из Интернета. И в этом мощном потоке нужной или ненужной информации, наши учащиеся с каких-то пор не могут сориентироваться. Это вызов современной эпохе. Поэтому для педагогов эта проблема является одной из главнейших. Педагог должен глубоко понимать эти девиантные компоненты постмодернистской эпохи. Педагог должен знать механизмы, благодаря которым формируется девиантное поведение учащихся в девиантной постмодернистской среде. Казалось бы, выход прост – это изоляция от такой среды. Это не выход. Поэтому педагог должен обучать тому, чтобы учащиеся глубоко понимали суть того, что происходит вокруг них и почему это происходит. И далее, на основании, этих знаний могли защищаться от ненужной информации, выбирая актуальные и приоритетные направления своего развития.

Педагог должен работать над пониманием учащимися того, что для сохранения и выживания в эпоху постмодернизма никогда не следует отказываться от тех оснований, благодаря которым человечество смогло войти в эпоху постмодернизма. Этими основаниями является нечто, что в эпоху постмодернизма стало извращаться. Это нечто - Сущности и Ценности, как некие «скелеты» и каркасы, являющиеся уровнями интеллектуального, духовного и культурного развития Человека и человечества, как уникального явления в Мире и во Вселенной. Без этих оснований никакая эпоха постмодернизма была бы невозможна, так как для нее не было того, что можно извратить. Педагог должен донести до учащихся то, что система взаимодействия модернизма с постмодернизмом – теперь единая диалектическая система. Только эта система может адекватно описывать различные живые и становящиеся системы, начиная от социальных систем и кончая простыми физическими системами (например, неравновесная термодинамика и синергетика И. Пригожина).

Педагог может на примерах показать, как в эпоху постмодернизма извращаются многие общественные институты. Например, описать то, как религия, извращаясь, превращается в транс-религию. Например, как святописания, которые раньше были лишь на руках у избранных, вышли в тираж. Как духовность извращается до удачных бизнес-проектов (духовный бизнес самый прибыльный и уступает лишь продаже

наркотиков). Можно рассказать о том, что религии, благодаря тиражу, стало настолько много, что ее, по сути, уже нет нигде.

Кроме того, можно коснуться того, как в эпоху постмодернизма извращается классическая система образования и как умирает классический Университет. Как умирает феномен студента в классическом понимании. Далее, педагог со своими учащимися может рассмотреть извращения в политике, экономике, искусстве, спорте. В спорте можно рассмотреть, как благодаря деньгам, на чемпионате мира выступают друг против друга футболисты-легионеры из одной и той же страны. Идет соревнование ярлыков и знаков страны, а не людей-выходцев из этих стран. Можно рассмотреть, как научные технологии позволяют достигать результатов в спорте (о допинг-скандалах).

В политику тоже пришли извращения и политическая власть извратилась в финансовую власть. Из политики уходят личности, и миром правят только капиталы. На контрактной основе все чаще друг против друга воюют соотечественники.

Все эти отклонения от нормы и извращения, по сути, являются социальными девиациями эпохи постмодернизма.

Только исходя из вышеприведённого контекста постепенно можно переходить к психологии и педагогике в эпоху постмодернизма. То есть, рассматривать то, что творится сейчас в системе образования с точки зрения постмодернистских подходов. Рассматривать то, каким образом мы должны трансформировать систему образования, чтобы она адекватно развивалась и реагировала на вызовы, которые сейчас слышны со стороны постмодернистских реалий.

4.10. Возвращаемся к постмодернизму.

Ранее нами было отмечено, что наш язык как некий семантический субстрат, направляет наши сознательные процессы и работу психической программы Я. То есть, процессы сознания и Я, можно представить как некие живые открытые тексты, развитие которых зависит от взаимодействия с непредсказуемым внутренним и внешним миром человека. Движителем этих психических текстов, наполненных языком, с одной стороны, является язык сам по себе, как имманентный и живой (самопричинный) субстрат. А с другой стороны, изменяющийся внешний и внутренний мир, как основание животворящей трансцендентности.

Согласно постмодернистскому подходу, весь мир, включающий в себя мир внешний и внутренний, есть тексты. Это, конечно, не просто текст, который состоит из слов и предложений. Это текст в широком смысле слова, то есть некий мир знаков который монтируется и структурируется. В результате возникают некие образования и не обязательно только смысловые образования. Даже бессмыслицы являются образованиями этого мира текстов. Вы, как читатель сидите и читаете этот текст, но при этом сами являетесь текстом. Например, вас кто-то анализирует или за вами кто-то наблюдает в видеокамеру и в ней вы уже отцифрованы и превратились в видеотекст. В текст можно превратить все содержимое нашего внешнего и внутреннего мира. Если применить компьютерную метафору, то весь мир, как содержимое компьютера, шифруются и цифруется. Все способно преобразоваться в некие сложные знаки и

подвергнуться воздействию сложнейших известных и неизведанных программ. В постмодернизме, такой подход называется текстологическим. Итак, согласно текстологическому подходу, весь мир есть текст. И если в этом мире что-то и образуется, то только за счёт того, что происходит некий монтаж из этих текстов. В результате образуется текст, состоящий из монтажа или определённой последовательности исходных текстов, то есть образуется текст текстов. В постмодернизме это называют интертекстуальностью. Если в мире образуется что-то новое, то оно образуется, в частности, за счёт механизма, называемого складкой. Складка – это, по сути, явление аналогичное обыденной складке на какой либо ткани, только теперь этой тканью является текст.

Субъект, как нечто оценивающее внешний мир, исчезает, так как является его складкой, то есть, порождением этого мира. Субъект продукт этого мира. Мир один. Человек не только в полном плену ситуации внешнего мира, но и в плену нередсказуемых ситуаций внутреннего мира. И внутренний мир не его мир, хотя у человека есть на это иллюзия - иллюзия свободы выбора. Мысли, которые к нам приходят мы не выбираем. И даже оценку этих мыслей, как мыслей об этих мыслях, мы не выбираем. Мы ли наблюдаем за всем этим? Если не мы, то кто? Остаётся последняя надежда на существования Я, это существование нашего Я как пассивного наблюдателя. Хотя в глубине своей не мы наблюдаем, а часть мира наплодив в самом себе множество глаз смотрит на себя! Мир сам себя рефлексировать, дав возможность почувствовать людям, что и они сами участвуют в этой рефлексии. Но это лишь иллюзия человека. Мы имеем иллюзию свободы выбора и того, что наши мысли родные, так как мы можем ими манипулировать в определенных пределах. Как только эти мысли перестают подчиняться некоторым людям с биполярными расстройствами и становятся чуждыми для него, это иллюзия разваливается. И кто постигает истину: человек с биполярными расстройствами или мы, как так называемые нормальные люди?

Субъект, как нечто оценивающее внешний мир, исчезает, так как является его складкой, то порождением этого мира. Субъект продукт этого мира. Мир один. Человек не только в полном плену ситуации внешнего мира, но и в плену непредсказуемых ситуаций внутреннего мира. И внутренний мир не его мир, хотя у человека есть на это иллюзия - иллюзия свободы выбора. Мысли, которые к нам приходят мы не выбираем. И даже оценку этих мыслей, как мыслей об этих мыслях, мы не выбираем. Мы ли наблюдаем за всем этим? Если не мы, то кто? Остаётся последняя надежда на существования Я, это существование нашего Я как пассивного наблюдателя. Хотя в глубине своей не мы наблюдаем, а часть мира наплодив в самом себе множество глаз смотрит на себя! Мир сам себя рефлексировать, дав возможность почувствовать людям, что и они сами участвуют в этой рефлексии. Но это лишь иллюзия человека. Мы имеем иллюзию свободы выбора и того, что наши мысли родные, так как мы можем ими манипулировать в определенных пределах. Как только эти мысли перестают подчиняться некоторым людям с биполярными расстройствами и становятся чуждыми для него, это иллюзия разваливается. И кто постигает истину: человек с биполярными. Расстройствами или мы, как так называемые нормальные люди?

Тексты человека, до каких бы высот они не поднимались, берут свои истоки в текстах Мира. Весь мир текст! Весь мир — это поток структурированной информации. Даже хаос Вселенной, это текст! Не говоря уже о текстах ДНК.

Но человек все это накрывает своими текстами, как продукта текстов Мира.

Эти тексты нас ведут и у нас нетсвододы выбора. Даже тогда, когда вы "свободно" мыслите, вы находитесь под диктатом текстов нашего Языка. Язык как монстр нами правит настолько, что для нашего Я не остаётся места. Язык — это тексты Мира Мы — это часть Мира. Нас в Мире как нечто, мнящее себя субъектом, противостоящего Миру нет!

Текстологический подход, как некая модель или составляющая постмодернистского проекта, позволяет нам по-новому взглянуть на процессы образования смыслов. Смыслы, в рамках такого нового взгляда, раскрываются и превращаются в нечто иное. Стабильные смыслы и вечные сущности в постмодернизме исчезают. Остаются лишь становящиеся и изменяющиеся квазисмыслы. Нет ничего стабильного и постоянного, как продукта субъективного и проективного мира человека, ищущего постоянную и стабильную защиту, вызванную проблемой выживания. Мы привыкли к тому, что есть некая сущность и цель. Согласно постмодернистскому подходу, стремиться и привязываться к какой-то одной структуре или цели становится бесполезным. Если в модернизме, в частности, в религии, во всем можно найти некий завершённый смысл, после которого мир навечно замирает, то в постмодернизме такая остановка невозможна. Постмодернистские подходы описывают открытые, живые и вечно-становящиеся системы. В постмодернизме нет условностей, вызванных примитивным субъективным или проективным человеческим сознанием. Согласно модернистским представлениям, наоборот, во всём что в мире происходит есть всегда смысл всегда. В постмодернизме смыслов, как неких мертвых и законсервированных образований нет. Есть живой хаос, которым питается порядок, образуя организованную «гремучую смесь» порядка и беспорядка, называемую хаосмосом. Одной из разновидностей этой «гремучей смеси» является Жизнь. Таким образом, согласно постмодернизму, нельзя заикливаться на каких-то постоянных смыслах, так как мир живой и постоянно изменяется. И такое близорукое и условное упрощение Мира связано с проблемой выживания человека, и никакого отношения к объективной картине Мира не имеет.

Благодаря постмодернистскому подходу в мире нет стабильных структур и сущностей. Мир и различные открытые системы, которые заполняют мир, всегда находятся в становлении и обновлении, аналогично тому, в живом организме постоянно идёт обновление и замена структур и клеток на новые. Если эту модель, распространить на образование, то его необходимо рассматривать как на некую изменяющуюся и обновляющуюся систему в изменяющемся мире. Учащиеся и студенты должны осознавать, что знания, которые они получают могут устареть и стать неадекватными за время, в течении которого они учатся. Об этом должны в первую очередь знать руководители образования и педагоги. Конечно, не все сферы так изменчивы. В частности, в гуманитарной сфере, педагогике и психологии эти изменения протекает медленнее. И наоборот, в сфере информационных технологий эти изменения протекают быстро. Поэтому учебный процесс должен всегда вносить коррекцию с теми изменениями, которые происходят в социуме.

Рассмотрим дошкольное и начальное образование. Какие особенности и изменения в настоящее время происходят у детей? Влияют ли на них продукты эпохи постмодернизма, в частности, уровень развития информационных технологий? Очевидно, что наши дети, будучи частью нашего общества, также как и взрослые, чувствуют на себе влияние информационных технологий, Интернета и др. Поэтому в настоящее время, остро встала задача, связанная с трансформацией педагогических программ, которые учитывали бы эти новые условия, в которые погружаются наши

дети. Давайте вместе подумаем. Например, есть исследования, которые показали, что многие младшие дошколята уже недостаточно хорошо владеют манипулятивными и операциональными навыками с традиционными развивающими игрушками и предметами, но при этом, очень хорошо умеют водить своим мизинчиком по сенсорному экрану смартфона или нажимать на кнопки компьютера. Поэтому возникает вопрос о том, является ли это проблемой и нужны ли коррекции в педагогических программах? Или это псевдопроблема? Мальчику 2 года и он пальцем водит по смартфону и получает из монитора картинки о предметах, которые более интересны, чем реальные предметы. Для получения картинок из монитора нужны значительно меньшее количество операций, действий и преодолений. Могут ли при таких новых условиях пострадать поведенческое развитие ребёнка. Могут ли такие новые условия повлиять на развитие навыков перемещаться в пространстве, в частности, навыков ходить на своих ногах? Традиционно, это мальчик должен был в песочнице отрабатывать свои навыки перемещения, движения и социального контакта, но теперь, все его мотивы забирает небольшой прибор с монитором. Исследования показывают, что в рамках вышеприведённой проблемы есть группы риска и каждый случай нужно рассматривать индивидуально. Есть дети, которым такие новые условия ничем не угрожают, но есть такие, для которых эти условия могут стать опасным спусковым механизмом для задержки психического развития, психопатологии и умственной отсталости.

Если у ребёнка исчезает радость от традиционного взаимодействия с предметами, которая имеет место у нормальных детей, это нормально? Проблема нормы развития детей в условиях постмодернизма и развития информационных технологий в настоящее время становится актуальной проблемой специальной психологии. В эпоху постмодернизма трансформируются многие сущности и все труднее применять традиционные научные знания и подходы.

4.11. О феномене «Я».

Известно, что наше Я ограничивается нашими желаниями и находится под давлением подсознания. Мысль, которая приходит к нам, приходит бессознательно. Если же в психике возникает психический процесс отношения и оценки этой мысли, то мы традиционно начинаем говорить о том, что это сознательный процесс. То есть, возникновение мысли о мысли — это сознательный процесс. В действительности, все это результат работы психической программы генерирования мысли о мысли, которая формирует отношение и оценку к пришедшему образу или мысли. Имеет ли отношение к включению этой программы рефлексирования (генерирования мысли о мысли) наше Я, если оно само состоит из этих же процессов, которые должна включать? Есть ли свобода выбора у нашего Я включать рефлексивный процесс или не включать, если основанием самого Я является тот же рефлексивный процесс? Или наше Я имеет лишь некую иллюзию свободы выбора и мнит, что оно может выбирать когда включать или не включать оценку пришедшей мысли?

А может нам не стоит глубоко осознавать отсутствие у нашего Я свободы выбора? Может не стоит нам лишать себя этой иллюзии свободы выбора?

Мир и условия, в которые попадают люди при рождении, ими самими не выбираются. Об этом попадании в мир разрешения у нас никто не спрашивает. Внутренний мир, в который попадают люди, также не выбирается ими самими. Этот внутренний мир связан с природными задатками, которые не выбираются нами. Более того, этот внутренний мир формируется, благодаря внешним условиям, о которых говорилось выше и которые также не выбираются. И после этих положений люди находят в себе способность утверждать и чувствовать, что существует свобода выбора, что являются авторами самих себя. Глубокое осмысление феномена свободы выбора, позволяет нам сделать вывод, что свобода выбора – это заблуждение, но жизнеутверждающее заблуждение. Поэтому есть все основания полагать, что люди чувствуют лишь иллюзию свободы выбора, в которой они нуждаются, как в опоре или как главной привязке к жизни.

Одной из составляющих внешнего мира, в который погружается человек, является культура человечества, в частности, язык. Согласно постмодернистским положениям, не только мы изучаем язык, но и язык изучает нас. Сам язык является некоей смысловой тканью, субстратом, неким монстром, который погружён в нашу психику и душу. И этот смысловой монстр способен нас вести, игнорируя наше Я, дополнительно уменьшая нашу свободу выбора. Этот языковой монстр, который живёт в нашей психике и душе, позволяет нам быть самодостаточными и находить, порой, ответы на вызовы внешнего мира, даже без взаимодействия и контакта с этим миром. Благодаря этому в человеке есть имманентная составляющая психики, которая является причиной самой себя, хотя есть и трансцендентная составляющая, развивающаяся во взаимодействии и контакте с внешним миром.

Когда мы говорим о том, что язык изучает нас, то прежде всего под этим подразумеваем то, что язык как бы «чувствует» и впитывает все трансформации и понятийно это оформляет. Язык впитывает, перерабатывает в свете трансформаций и потом обратно выдает переработанное в форме слов и понятий. Язык – это некая чувствующая виртуально-знаковая и живая ткань. Он является живой тканью нашего сознания. Этот процесс идёт сначала в направлении познания психикой языка. Затем, наоборот, происходит познание самим языком нашей психики и изменений, которые протекают в ней. В процессе познания языком нашей психики, язык постепенно развивается до такого уровня, что может стать основанием нашего сознания и души. Язык, по сути своей, задаёт некое направление, в русле которого развивается наше Я. Существование нашего Я без языка невозможно. Наше Я и наше сознание потому и существуют, что уже наполнены неким животворящим семантическим субстратом нашего языка. Поэтому, когда говорят, что душа – это наш язык, то это выражение можно понимать буквально! Более точнее, язык является живым и становящимся каркасом языка. Поэтому если образно представить наш язык, как некий Дом, в который мы приходим и им пользуемся, то его стены, крыша и убранство живые и изменяются. Более того, они изменяются благодаря влиянию самого человека. А вот насколько этот процесс изменения языка происходит, согласно воле человека и его свободе выбора, это спорный и сложный вопрос?

Язык - некий монстр который в нас сидит и с этим монстром мы входим в отношение. Уровень нашего языка - это уровень нашего внутреннего мира. Язык, как уже выше было сказано, это некий Дом, в который мы приходим, пользуемся им, и, затем, покидаем его. То, что у нас есть внутри в плане культуры, общественного сознания,

всё это уже отстроено в этом Доме эволюцией развития человечества. Поэтому каждый учащийся должен осознать то, что у него есть возможность принять участие в обустройстве этого Дома, даже если он, порой, этого будет не осознавать, так как эти процессы могут протекать помимо воли и свободы выбора человека.

4.12. О мыслях и почему они родные?

Почему те мысли, которые к нам приходят родные и мы их не боимся так, как часто их боятся некоторые люди с психическими нарушениями и заболеваниями? Известно, что при некоторых психических нарушениях, мысли начинают как бы негативно воздействовать извне и вызывать страдания. Почему в нормальной психике мысли, которые у нас возникают оцениваются нами как близкие и родные? А почему, некоторые шизофреники, страдают от мыслей и истощаются от того, что эти мысли чужие, борются с ним, «колдуют» над этим психически больным человеком? Исследования показывают, что эти страдальцы воспринимают эти мысли как не родные, потому что ощущают в них некое второе существо, помимо своего Я. Это существо, с их слов, находится внутри психики и наблюдает за мыслями и внутренним миром человека. И страдалец никак не может повлиять на этого существа и процессы, которые он организует.

Почему мы с вами, зная, что в нашей душе тоже сидит некое существо, называемое Я, не боимся его и не страдаем от него? Почему мы с ним всегда находимся в согласии и воспринимаем это существо родным? Видимо потому, что это существо в единственном числе и не входит в противоречие с нашей психикой. Мы с вами живем в некоем психическом Доме, в котором есть только один наблюдатель – это наше Я. По сути, наше родное Я. Родное оно потому, что является единственным. Если же в этом психическом Доме окажется еще один наблюдатель, благодаря которому наше исходно Я перестанет справляться со своими функциями, то в психике начнутся негативные процессы.

Таким образом, наше Я воспринимает мысли как родные только при условии, что Я способно эффективно манипулировать и пользоваться этими мыслями. Как только Я потеряет контроль и способность манипулировать мыслями, эти мысли перестанут быть родными для нашего Я.

Шизофреник, страдающий от того, что к нему в голову приходят чужие мысли от другого существа, чем то напоминает нам самих себя в ситуации, когда нас просят обратно слизать слюну, которую мы только что выплюнули на тарелочку. Эта слюна, побывав во внешнем мире, перестает быть родной, превращаясь в чужую, по сравнению со слюнями, которые сейчас находятся у нас во рту. Даже если нас убедят, что эта слюна чиста и даже разогреют ее до температуры 36, 6, она навсегда останется для нас чужой, так как с ней произошло овнешвление, в нее вошел некий Другой, она побывала во внешнем мире.

4.13. Почему наша психика и душа живые и животворящие?

С одной стороны, можно сказать, что это связано с тем, что душа является продуктом живого организма, а с другой, причина этого заключается в том, что мы отражаем

изменчивый мир, то есть мы являемся очень сложной отражательной системой, которая отражает изменчивость. Эта изменчивость мира сказывается на изменчивости отражающей системы, то есть на нас самих. И наконец, есть третья причина у меня. Это внутренний психический антагонизм между различными составляющими психики. Например, антагонизм между переживаниями и мышлением, между мышлением и поведением и др. Этот антагонизм, эта диалектика является основанием живости нашей души и психики. Например, переживания учащегося очень развиты, но не соответствуют низкому уровню мышления настолько, что между переживанием и мышлением возникает несоответствие и антагонизм, который разрешается тем, что уровень мышления подтягивается до уровня переживания. Вот такое имманентное развитие и становление психики. Постмодернистский подход это единственный подход, который объективно описывает живость открытой системы.

Прежние классические модернистские теории не могли объяснить в чем заключается главный механизм живости и динамики различных живых систем. Они не могли объяснить, в частности, того каким образом изменяется психическое содержание психики, то есть ее контент или психические тексты. Каким образом старый психический контент порождает новый психический контент? В частности, каким образом развиваются смысловые процессы, как они трансформируются и обновляются? Каким образом эти смысловые процессы участвуют в явлении, которое мы называем становящееся сознание и психика. Ранее нами было отмечено, при постмодернистском подходе важны не некие статические смыслы как таковые, а важны изменяющиеся квазисмыслы, содержащие в себе такие составляющие, благодаря которым возможна их постоянная трансформация, становление, обновление и развитие. При постмодернистском подходе нечто, претендующее на сущностное, подразумевающее отсутствие изменений отторгается и является опасным для выживания живой открытой системы. При таком новом понимании, если и есть смысл, то это временный смысл. Если есть цель, то это временная цель.

Например, идея существования нечто сущностного и неизменного, аналогичная идее Бога, в постмодернизме не существует. Тем более, любой религиозный подход это – модернистский подход, в основании которого много условностей и антропоморфного редуционизма и субъективизма. Психоаналитическая теория или подход - это тоже модернистский подход. Например, согласно Фрейду любые психические явления являются монтажом и продуктом элементов прошлого. По Фрейду настоящего вообще нет. То, что сейчас с нами происходит, согласно психоанализу, всё это функция прошлого. Конечно это же не так. В действительности, всё, что с нами происходит в психическом плане, часто связано с ситуацией, с настоящим, то есть с нечто, не всегда связанным только с нашим прошлым, в частности, с прошлыми переживаниями, психическими конфликтами, опытом, которые затем становятся основанием нашей апперцепции. Хотя это, порой, трудно заметить.

Хотя Фрейд прав в том, что преимущественно человек существо бессознательное, но Фрейд не догадался до того, что и сознание в своём основании также не имеет свободы выбора и подчиняется психическим программам, диктату языка, и, поэтому о существовании свободного Я говорить не приходится. Фрейд показал, что мысль приходит бессознательно (метод свободных ассоциаций). Но он не догадался, что мысль об этой мысли, то есть отношение к ней или рефлексия, также происходит без

ведома самого человека. То есть, включение процесса осознания происходит также бессознательно. Нами показано, что программа включения процессов осознания зависит от влияния семантической или смысловой психической ткани языка и иных психических текстов, которые либо привнесены извне в психику (язык как основание знаний) или уже имеют место внутри психики в форме психических программ. От диктата и влияния языка и психических врожденных текстов наше Я изолироваться не может, так как Я состоит из них. В результате, сознательный процесс или работа когито, по сути своей, представляет собой бессознательное появление новой мысли (мыслеобраза), а затем мысли об этой мысли (ее оценка). Это чередование и создает феномен работы сознания, аналогично тому, как мы не замечаем того, что светящаяся лампочка действительно выключается 50 раз в секунду. Человеку дана лишь иллюзия того, что он может сам выбирать и участвовать в том, что происходит в его психике и сознании. В глубине своей это не так. Педагог должен знать, что такое глубинное понимание основ сознательных процессов, может быть, по-разному воспринято учащимся и вызвать различные оценки и реакции. Есть категория учащихся, для которых такое понимание не рекомендовано, в силу психических нарушений или высокой вероятности извращения понимания. Например, благодаря извращению в понимании сознательных процессов учащийся начнёт снимать с себя всяческую ответственность за содеянное, оправдываясь тем, что, в конце концов, свободы выбора не существует.

В рамках постмодернистского подхода исчезают детерминизм, причинно-следственные связи, начало и конец, цели, дуализмы, бинарности, плюс и минус, Добро и Зло и так далее.

Существует ли в мире начало и конец? Или это только люди придумали? Может быть это продукт антропоморфного воображения и субъективизма человека? Может быть начала и конца нет? В частности, японская психология и философия такова, что для них стрелы времени, то есть времени, текущего из прошлого в настоящее, а потом в будущее, не существует. Поэтому не существует начала и конца. Японская психология, философия, культурология таковы, что время замкнуто на себя и стрелы времени нет. Согласно, буддийской философии многие японцы верят, что они опять родятся. Все повторяется согласно движению колеса Сансары. Кстати, до сих пор, строго и аргументировано доказать, что японцы заблуждаются невозможно. Постмодернистский подход объективно относится к мировоззрению японцев в отношении времени, начала и конца. Известный гениальный математик Перельман доказал, что пространство способно замыкаться на себе и получил за это мировую математическую премию. Иными словами, Перельман доказал вероятность того, что если мы будем бесконечно лететь во Вселенной в одном направлении, то существует вероятность возвращения на исходное место. Перельман в своих выводах постмодернистичен.

Истинное творчество в науке, творчестве и деятельности возможно только в условиях выхода за пределы ограниченных условностей и проекций.

Согласно постмодернистскому подходу, новое создаётся как продукт взаимодействия различных сфер, пространств и качеств. То есть, в постмодернизме новое создается как продукт взаимодействия и диалога различных пространств, качеств, миров, сфер и т.п.

Давайте немножко поупражняемся в постмодернистском мышлении. Вы пишете ручкой. В постмодернистском ключе, можно сказать, что ручка пишет вами. Может ли такое быть, когда ручка пишет человеком? Нарушается причинно-следственная связь и традиция. Мы немножко изменяем свое мышление и создаем условия для того, чтобы вырваться из-за привычных схем мышления, которые не обеспечивают условия для создания нового. В постмодернизме могут меняться местами многие вещи, явления, понятия. Например, сейчас идёт педагогический процесс, при котором преподаватель сидит за кафедрой и читает лекцию. Учащиеся слушают и читают Я сейчас автор своей лекции. Самая первая мысль, Давайте поменяемся местами? Я буду сидеть, и смотреть на вас. Это абсурдно? Вы учите детей. Дети учат вас. Как вы думаете: кто кого больше учит? А может быть, пусть один день, учит учитель учеников, а один день, наоборот, ученики учат учителя.

4.14. Постмодернистские подходы к педагогике.

Ранее нами было отмечено, что при рассмотрении постмодернистских подходов как бы исчезают условности, которые были ранее при традиционных подходах. Исчезает некая логика, наукообразность, цели, начало, конец и т.п. Исчезают те условности, которые были введены, для того, чтобы хоть как-то познавать этот мир. Поэтому раньше приходилось его упрощать. Все, что было в науке создано, было упрощенно. Были созданы модели в разных науках, в частности, в психологии. Ранее мы показали то, каким образом это всё реально не работает. В частности, общая психология, которая нам преподается, не всегда бывает полезной и правильно объясняет психические и психологические процессы. Почему? Потому, что эта психология не объясняет того, почему в психике возникает новое содержание и становящееся. То есть, прежняя психология не объясняет того, почему психический процесс возможен. Прежняя психология может описывать только то, что уже произошло и формируется на основании того, что произошло, а не того, чему предстоит произойти во времени. Мы описываем многое только после произошедших фактов. Память, внимание, мышление и так далее мы описываем тогда, когда это уже произошло. А вот наука – это ведь нечто, что позволяет предвосхищать психические процессы, например, предсказать будущую мысль, которая сейчас может прийти в голову моему читателю. Настоящая психология должна быть наукой, которая описывает будущее психики. Вот так же, как и у физиков бывает. Они же описывают поведение ядерного реактора во времени, и, это происходит с большой точностью. А в психологии пока этого нет. Мы не можем спрогнозировать, поднимется ли наша рука через две секунды или нет.

Психика — это более сложная живая система. Психология, которая существовала ранее, была представлена в учебниках, является модернистской и не раскрывает механизмов живости и становления психики и сознания. Прежняя психология лишь условно схватывает, какие-то вещи, которые уже происходят, но никогда она не описывает того, почему психический контент изменяется? Того, как он изменяется? Как происходит это изменение? Описать пока это невозможно. Из тех знаний, которые у нас есть, нельзя описать тот контент, то содержание, которое будет в психике, в частности, какая мысль придет к вам в ближайшее время. И постмодернистский подход делает более удачные попытки каким-то образом близко подойти к описанию того, почему это происходит. То есть, он изучает открытые системы. То есть, системы, которые живые. А живые они потому, что взаимодействуют с окружающим миром. И

живость души и психики, с одной стороны, связан с тем, они являются продуктом живого организма. А с другой стороны, с тем, что мир изменчив и эта изменчивость изменяет психику и душу. Изменяющаяся психика в изменяющемся мире – вот механизм живости психики. Это лишь некоторые механизмы живости.

Мы должны на основании постмодернистских подходов, каким-то образом почувствовать, что такое постмодернистская психология, и на основании её разработать постмодернистскую педагогику. Мы должны ощутить то, каким образом трансформируется педагогика, согласно постмодернистской психологии.

Мы уже с вами говорили, что феномен Я, согласно постмодернистскому подходу, совершенно не подчиняется тем условностям, которые развиты в современной традиционной психологии. Например, мы с вами говорили о том, что у нас есть только иллюзия того, что мы имеем Я. Потому, что в конце концов, наше Я – это продукт каких-то программ, не зависящих от нас самих, хотя мы и говорим, что у нас есть Я. Но реально оказывается, что Я – это психическая программа и не мы с вами её сами создавали. Она зависит не от нас, в конце концов. И свободы выбора у нас тоже нет.

Даже если мы что-то вбираем на основании своих потребностей, а потребности наши воспитаны обществом, опять таки, нас тут нет. Психику, которую мы носим в себе или на себе, мы не выбирали. Мы будем её всю жизнь носить, причем без нашего согласия, хотя есть суицидники, которые выражают протест против своей психики и желают ее выключить, но даже суицидный акт – это работа психических программ, которые человек сам не выбирал. Вы выбирали психику? Нет! Поэтому свободы выбора нет уже изначально, потому что нас кинули в этот мир, причем не спрашивая нас. Вы просто кинуты в этот мир и вас даже об этом не спрашивали.

Хотя у нас есть программа, создающая иллюзию того, что у нас, все-таки, якобы есть “Я”. Согласно постмодернистскому подходу «Я» со своей свободой выбора не существует. Это только иллюзия и она дана нам на утешение. Приятно же жить с пониманием того, что есть «Я», которое имеет свободу выбора. Очень приятно жить и понимать, что твои мысли, которые к тебе приходят, являются твоими родными. Кстати, мы с вами разбирали, почему мысли, которые к нам приходят родные? Почему они не чужеродные, как у некоторых шизофреников, которые боятся своих мыслей? Потому, что мы этими мыслями можем манипулировать, они от нас не разбегаются, они нас слушаются, и мы с ними что-то делаем, с помощью них мы каким-то образом выживаем, занимаемся деятельностью, существуем в этом мире. При биполярных расстройствах эти мысли могут не подчиняться, убегать от взора нашего Я, быть чуждыми.

У нас есть язык. Согласно традиционной психологии и педагогике, мы изучаем его. А согласно постмодернистскому подходу, язык изучает нас. Язык – это некий монстр, который формируется. Это некое образование, которое имеет отношение к нам, к нашему «Я». И оно само по себе влияет на нашу душу, на психику. Язык – это некий дом, которым мы пользуемся, а потом покидаем его, покидая мир. Некоторые творческие личности изменяют этот дом, то есть изменяют наш язык. Изменяют язык писатели, поэты, ученые, художники и др. Среди моих читателей, наверное, такие. Они либо состоявшиеся уже творцы, либо планируют быть таковыми.

Итак, попытаемся рассмотреть трансформации, которые происходят со многими понятиями традиционной психологии.

Рассмотри понятие мотив. Он где находится во времени? Впереди или сзади? Традиционно, считается, что впереди. То есть, мотив – это некая цель, образ, благодаря которому мы устремляемся и действуем. Традиционно считается, что мотив впереди. Он нас заманивает своей будущностью, и, поэтому мы действуем в настоящее время. В постмодернизме, оказывается, мотив может быть в прошлом. Например, уже давно доказано, что алкоголики очень часто потому и пьянствуют, что всё время желают возвратиться к прошлому образу, который возник когда-то при первом потреблении алкоголя и запечатливании этого. Это желание возвращения к прежнему образу. Мотивом является образ как таковой. И целью выпивки является также образ. Мотив и цель в этом случае совпадают. Но в силу того, что цель — это предвосхищаемый образ, то при потреблении алкоголя цель становится образом вхождения в образ, то есть образом образа или самообразом. Вот этот образ «опьянения» все время прокручивается в психике больных алкоголизмом. Аналогично, игроман, который один раз выиграл в жизни и у него в голове всю жизнь прокручиваются образ прошлого удачного выигрыша. Ради получения этого образа или вхождения в него, игроманотдает все свои деньги или грабит своих родственников. Он всё время живет мотивом или образом выигрыша, который образовался у него в прошлом.

Когда мы желаем поесть, то главным мотивом, то есть предвосхищаемым образом, является снятие чувства голода, а не образ того, в котором представлено то, как мы когда-то в прошлом удачно стали сытыми. Прошлый образ сытости у нас не прокручивается в психике, как у игромана прокручивается образ прошлого удачного выигрыша. Во время пищевого голода мотивом не является прокручиваемый образ потребления пищи, который был в прошлом. Мотивом является только снятие чувство голода без привязки к прошлым образам потребления пищи. При потреблении пищи у нас не возникает зависимость от желания войти в образ сытости. Исключение составляют только те, кто страдает пищевой зависимостью. У них, как и у алкоголиков, наркоманов, игроманов и других аддиктивных личностей, главным мотивом выступает образ.

Рассмотрим понятие цели. Цели тоже трансформируются, как и образы. В постмодернизме очень часто цели ускользают. Я уже говорил, что наша высшая система образования такова, что пока вы учитесь, среда изменяется настолько, что начинает не соответствовать образованию. Нас обучали каким-то знаниям, и они уже становятся неадекватными в тот момент, когда мы завершаем свое образование. Педагогов на этот счёт я успокою. Гуманитарные сферы не так сильно трансформируются за пределами вуза. А вот те, кто работает в сфере информационных технологий, естественных наук, об этом говорить не приходится. В этих сферах, пока студент 5 лет учится, то он уже становится со своими знаниями неадекватным для той среды, которая его ждёт за пределами учебного учреждения. В гуманитарной сфере динамика неадекватности уровня образования пока не такая.

Но учащиеся всегда должны знать, что цели, поставленные в прошлом, могут преобразовываться и не всегда соответствовать достигнутым результатами. То есть, цель можно достичь, но восприятие достигнутой цели может не удовлетворить.

Таким образом, в постмодернизме, прежде всего, необходимо рассматривать, как изменяются живые системы в изменяющейся среде. Нельзя ничего зафиксировать. Мы с вами говорили, что в рамках постмодернистских подходов нет четкой, жесткой структуры. Она все время меняется и трансформируется. Прошло время, мы подходим к объекту, трогаем его, а он уже соткан из других частиц. Он уже сбросил свою прежнюю кожу и внутренности, как это делает наш организм. Хотя по форме мы сохраняем себя, но и это не так! Точно также, в постмодернистской системе должны вести себя разные системы (например, система образования России), которая, казалось бы, сохраняет свою сущность, а реально весь её контент живет, меняется, обновляется. Эта система, в частности система образования, должна быть живой и открытой.

Например, язык как живая система. Он живой, все время обновляется. Например, мозг как живая система. Есть гены, в частности, психогены, которые нестабильны. А есть гены, которые стабильны. Есть гены, которые архетипичны и связаны с эволюцией развития человечества. У нас есть две руки, две ноги – мы люди – за это отвечают стабильные гены, которые медленно изменяются в процессе эволюции. А есть гены, которые динамичные. Они изменяются здесь и сейчас. Мой читатель, пока читал эти строки и размышлял, благодаря этому процессу уже трансформировал свой какой-то нестабильный и динамичный ген. Есть очень динамичные гены, которые здесь и сейчас в режиме настоящего времени изменяются. Поэтому читатель весьма серьезно должен относиться к тому, что вокруг него происходит. Есть гены, которые могут основательно поменяться за короткий промежуток времени.

Таким образом, одна из главных составляющих постмодернистского подхода заключается в том, что впервые стала учитываться живость системы, ее изменчивость во времени. При постмодернистском подходе имеет место отказ от тех традиционных, консервативных структур и знаний, которые считались ранее неизменяющимися. И учет этой живости представляет собой одно из направлений постмодернистской психологии. Это учет открытости системы, учет нелинейности психической системы. Если неосведомленный читатель желает понять эти подходы к различным системам, которые его окружают (от системы организма до системы высшего образования), то лучше ознакомиться с трудами Пригожина и различных специалистов в области нелинейной динамики. Это сложные работы. Более того, есть «Энциклопедия постмодернизма», в которой представлено много актуальных и интересных статей.

В традиционной психологии есть понятие о сущности личности. Имеет ли личность такую сущность, то есть такую характеристику, которая не изменяется? Если эта сущность изменяется, то можно ли её считать сущностью. Согласно постмодернистскому подходу, сущность меняется хотя бы потому, что в постмодернизме нет сущности. Это означает, что в постмодернистской психологии понятия сущности также не должно быть. Ведь что такое сущность? Сущность – это нечто инвариантное, постоянное, не изменяющееся, которое есть всегда, независимо от субъекта и ситуации. Сущность – это нечто объективное и всегда имеющее место, существующее всегда. От слова «существовать». В постмодернизме сущности нет, там есть только квазисущности. В постмодернизме психика определяется ситуацией. Например, мой читатель отвлекся от прочитанных строк и решил поговорить со своим близким человеком, находящимся в другой комнате. Он выстраивает определенную модель поведения в отношении своего родственника на основании его прошлого

поведения. Более того, пытается спрогнозировать будущее поведение своего близкого человека на основании прошлого опыта общения с ним. Реально же может возникнуть ситуация, благодаря которой мой читатель сильно удивится и войдёт в состояние шока из-за непредсказуемого поведения близкого человека. Вот это уже постмодернистская психология заработала, в частности, ситуационная психология, которая не учитывает прошлые контенты, тексты и конструкции живой системы (начиная от человека как системы до педагогики как системы образования).

Ситуационная психология – это одно из направлений постмодернистской психологии, согласно которой, психическое поведение, психика как таковая, не определяется прошлым, как это было согласно теории З. Фрейда. Согласно психоаналитическому подходу, психика всегда пребывает в прошлом и любое настоящее представляет собой некий монтаж прошлого. То есть, все настоящее сводится к монтажу прошлого. То есть, настоящего нет, а есть сложная функция прошлого, прошлых психотравм, прошлых явлений. Кстати, процессы сновидения – это особый монтаж текстов реальных восприятий, размышлений, переживаний. Эти тексты и механизмы их живости хорошо описываются в рамках интертекстуального подхода, который является частью текстологического проекта постмодернизма. Осознание и понимание этого Фрейдом не было достигнуто. В целом теория Фрейда – это модернистский проект.

Наше восприятие апперцептивное и зависит от того, что мы воспринимали в прошлом. На какой бы новый объект мы не смотрели, мы автоматически его сравниваем с прошлыми образами. Как вырваться из этой ловушки? Как научиться воспринимать людей, без всякого сравнения с людьми, с которыми мы раньше встречались и познавали? Как ущипнуть нам себе ухо или глаз, чтобы взглянуть на других со стороны, под другим ракурсом. Как не попадать в эту ловушку не видеть нового, купаясь в прошлых впечатлениях и не видеть настоящего? Нам могут посоветовать: «Посмотрите со стороны». И мы посмотрим со стороны и разочаруемся потому, что оказывается, что все, что мы видели в Другом, к этому Другому никакого отношения не имеет, а было лишь иллюзией, которую мы желали видеть. Такая наша самообманывающая себя психика. Такова её защита и способ выживания. Может такое быть? Может. Но это все модернизм, то есть, когда мы видим только то, что мы хотим видеть. И согласно З. Фрейду, мы видим только то, что хотим видеть, то, что мы потребляем и благодаря чему мы выживаем. У нас есть эгоистические потребности. Благодаря этим потребностям, на нас надеты «очки», и мы через эти «очки» видим мир. Это многослойные фрейдовские очки. Эти очки сформированы пластами нашего детства, то есть стекла этих очков многослойные и каждый слой – это разный период нашего детства. И психоаналитик в кабинете сидит и эти слои «отковыривает». Сначала, первый слой, второй, третий... Психоаналитик обещает нас вылечить, чтобы мы эти очки сняли и освободились от них. Или мы с вами все время будем эти очки носить? Уважаемые читатели, вы всегда будете эти очки детства носить или же когда-нибудь их снимете? А вы предпринимали попытки снять эти очки? Снять очки детства – это значит попытаться каким-то образом перерезать пуповину давления из прошлого, причём настолько, чтобы освободиться от тех традиционных установок, которые у нас были в процессе воспитания. Освободиться от тех привычек, которые были сформированы у нас влиянием матери, отца и другими людьми, повлиявшими на нас в детстве. Вы предпринимали когда-нибудь к избавлению от этих очков? Когда мы себя как-то проявляем, у нас всегда есть какие-то истоки, и они связаны с

определенными привычками, комплексами, установками, которые запрограммировали нас уже с детства. Было ли у вас осознание этого? Если человек поднимает этот вопрос и ему хочется освободиться от этих очков, то он уже в каком-то смысле смысlepостмодернистичен. Фрейд создал модернистскую теорию, но его последователи, как бы с помощью этого аппарата, обещали освободить человека от тяжести очков с многослойными линзами, сформированными в детстве. Возникает вопрос: «Что останется в психике человека, если снять эти очки?» Останется. Опять-таки останется то, что было в прошлом, но создано в последнее время. Так вот, мы должны осознать, что постмодернистская психология – это психология, которая игнорирует прошлое, которая считает, что все, что происходит с психикой, происходит только здесь и сейчас в процессе ситуации, вызванной настоящими условиями. То есть, в настоящем нет хвостов из прошлого.

Поэтому мотив может быть где угодно, но, во всяком случае, не обязательно впереди, согласно классическому определению. То, что мы уже выходим из классики – это уже постмодерн. Если, допустим, мотив был бы сзади, то в постмодернизме он бы мог быть в какой-то момент и впереди, потому что он противоречив, изменчив и способен менять свое положение. Ведь в постмодернистской психологии нет направления или вектора, нет начала и конца, нет основания происходящего. Согласно постмодернистскому подходу, система состоит из множества маленьких подсистем, которые одинаково важны для выживания всей живой системы, в частности, психики.

В постмодернизме личность ухватить нельзя. Она меняется ситуационно и, поэтому, вы должны будете каждый день не просто утром здороваться со своим близким человеком, но и заново с ним знакомиться. Итак, если мы с вами полностью придерживаемся основ постмодернистской психологии, то должны каждый день знакомиться друг с другом. Кто-то может сказать: «О, это же отклонение!». Есть такое заболевание, когда люди каждый день знакомятся. Забыли человека, заново подходят: «О, привет!» Но мы сейчас говорим не об этом.

Вообразите себе своего близкого человека, заморозился и никак не изменяется. Некоторые по-разному это оценят. Кому-то это не понравится. Это может быть девиацией, детским отклонением. Ребенок, который не изменяется – это проблема. Есть малоизученная психология - психология маленьких (лилипуты, карлики). Это дети, которые совершенно не растут. Их личностная структура развивается, а тело не растет. А бывает наоборот, психика фиксируется на годовалом возрасте, а тело растет. Например, это может быть крупный мужчина, но по психическому развитию он как малыш. Такие аспекты бывают, но это не постмодернизм.

Существует принцип единства модерна и постмодерна. Принцип единства модернизма и постмодернизма заключается в том, что модернизм, как скелет, как основание должен быть, иначе система как бы разрушается, но живость системе придает – постмодернистская составляющая. То есть, имеет место некое живое колебание модерн-постмодерн, постмодерн-модерн. Иными словами, любая живая система качается между модернизмом и постмодернизмом. Она сначала держится на своих основаниях, на своей сущности, на своем скелете, а потом начинает игнорировать это основание и выходит за его пределы (постмодернизм). Потом система обратно возвращается к своему основанию (модернизм). Так ведёт себя любая живая систем. Психика, например. У нас в психике есть обязательно модернизм – это наша память. Представьте себе, если мы выключим полностью модернистскую составляющую

нашей психики, то есть память. Или представьте себе, что отключатся все завоевания, которые мы приобрели в процессе воспитания, образования и т.д. – это модерн. Но тем не менее, вы от этого будем иногда отказываться, чтобы развиваться. Мы скажем себе: «Так, оказывается, внешний мир сложнее и все наши познавательные конструкции уже не настолько работают, но им спасибо, но мы будем развивать, корректировать и трансформировать их. И мы выходим на территорию, которая противоречит нашим традиционным или модернистским представлениям и знаниям. Наши, когда-то принятые и удобные условности психики перестают быть полезными потому, что мир поменялся и усложнился. Во всяком случае, у нас в психике есть феномен «Я», который является продуктом модернистской и постмодернистской составляющей психики.

Как в себе можно обнаружить свое «Я». Первый способ обнаружения – это некий взор на прошлое, к которому мы привязаны. Второй способ, связан с тем, что мы должны себе сказать: «У нас есть тело, но тело это не Я, у меня есть переживания, чувства, но это не Я, у меня есть мысли – это тоже не Я. А кто я? Это тот, кто наблюдает за мыслями, за телом и за переживаниями». И, наконец, третий способ – это преодоление и работа воли. Например, мы набираем воздух и не дышим, причем, сознательно. В это время у нас начинает работать наше Я. Феномена Я нет у животных. Поэтому они не могут набрать воздух и не дышать. А мы с вами можем сознательно не дышать. В эти интервалы без воздуха работает наше Я. Когда воздух кончится, у нас опять сработает бессознательные механизмы психики и мы начнем дышать. Бессознательные силы выключат нашу сознательную установку «не дышать» и в это время наше Я или сознание капитулирует. Все эти три приёма являются приёмами для развития самообладания. Самообладание – это постоянная работа над ощущением и пониманием того, что у нас есть Я и мы его обнаруживаем. К сожалению, наша жизнь часто наполнена тем, в чем наше Я не участвует. Мы часто являемся функционалами. Попадаем в разные ощущения, страдания, в том числе и панические атаки, где наше Я практически отключается. Наше Я необходимо отключать во время потребления пищи настолько, чтобы кушать и не думать. Если же мы будем включать Наше Я во время потребления пищи, то возрастает вероятность подавиться.

А теперь, попытаемся на основании вышеприведённых фрагментов постмодернистской психологии, перейти к рассмотрению постмодернистской педагогики.

4.15. Интуиция и творчество учащихся: новые психологические подходы.

1. *Психоаналитическая интуиция* — это такой процесс психологического движения к истине[1], который представляет собой нечто, облегчающее душевное состояние, снимающее напряжение или невроз. Иными словами, психоаналитическая истина лечит. Человек, при движении к такой истине, ощущает освобождение, благодаря восприятию некоей информации. Эта истина вызывает катарсис, облегчая душевное состояние.

Более того, согласно нашим исследованиям, психоаналитическая интуиция является кратковременным вещим сновидением наяву. Во время процесса интуиции мы видим вещий сон, но наяву и он не настолько зашифрован как в сновидениях.

2. Существует *архетипическая интуиция*. В этом случае необходимо говорить о неких истинах, которые уже даны человеку и представлены в психике, как некие заданные образы психической матрицы, с которыми сравниваются объекты внешней и внутренней среды человека[1]. То есть, идет постоянное сравнение внешнего мира с этими образами психической матрицы, называемой архетипами. И тогда, когда внешняя информация совпадает с информацией, заложенной во внутренней психической матрице, происходит резонанс. Человек-творец вздрагивает и говорит, что нашёл истину. То есть, истина, в этом случае, представляет продукт совпадения некоей уже заданной истины, которая уже представлена в памяти человека в виде архетипов, с некоей внешней информацией. Когда происходит это совпадение, то рождается истина.

Таким образом, согласно архетипическому подходу, истина — это продукт совпадения внешней информации с информацией, заложенной в архетипах.

3. Существует *диалектико-материалистическая интуиция*. Это интуиция, основанная на принципе изоморфизма[1]. Благодаря этому принципу, кусочек объективной реальности, каким бы он не был маленьким, всегда содержит информацию о целом. Иными словами, в наш мозг поступает небольшой кусочек мира, но в этом кусочке мира уже содержится информация о мире в целом. Истина в этом случае поступает к нам в процессе взаимодействия с внешней реальностью и она, как бы, не понимается, но при этом уходит глубоко в наше подсознание. Иными словами, истина растворенная во внешнем мире в виде каких-то внешних знаний поступает в нашу психику и задерживается в ней. Но мы эту истину не понимаем, хотя она уже в нашей психике содержится, но, не будучи представленной нашему сознанию. И задача наша как-то организовать такой внутренний психический процесс, чтобы мы осознали эту истину, которая в свое время зашла к нам из внешнего мира. Таким образом, здесь уже по сравнению с архетипической интуицией, истина приходит из внешнего мира, а не содержится в нашей психике. Эта истина формируется в процессе взаимодействия с внешним миром.

Диалектико-материалистическая интуиция основывается на том, что субъект интуиции является продуктом общества и если в нем что-то и представлено, то благодаря внешнему миру. *Поэтому природа непредсказуемости психики определяется или детерминируется непредсказуемостью внешней среды*. То есть у психики есть живость, постольку поскольку эта живость поступает из живого и непредсказуемого внешнего мира. Из внешнего мира поступают в психику различные законы, связи, знания, которые не понимаются психикой, но они поступают и задерживаются в ней. И лишь потом, в процессе определенной психологической работы, эти знания осознаются. То есть, согласно диалектико-материалистическому подходу, знания растворены в природе и во внешнем мире, но в процессе восприятия внешнего мира эти знания воспринимаются и задерживаются в памяти. В дальнейшем задача психики их выявить в процессе формирования гипотез, сравнений и т.д. Иными словами, в случае диалектико-материалистической интуиции, в психике изначально не заложено никакой истины, как это было в архетипическом подходе. Она не дана изнутри психики, но постоянно поступает из внешнего мира, формируясь по законам внешнего мира.

То есть, диалектико-материалистический подход не консервирует истину в нашей психике, в отличие от архетипического.

4. Согласно диалектико-материалистическому подходу, в процессе интериоризации происходит вращивание законов внешнего мира во внутренний мир. В этом случае

идет сравнение связей и закономерностей, присущих объектам внешней реальности с различными психическими моделями объектов внешнего мира, полученными в процессе формирования гипотез, самозаблуждений и заблуждений. В результате такого процесса сравнения и идентификации происходит совпадение, как главное условие нахождения истины.

5. Диалектико-материалистическая интуиция объясняет: почему интуиция жива? Объясняет логику интуитивного процесса. Это диалектико-материалистическая логика интуитивного процесса. Иными словами, существуют законы, согласно которым развивается идея. Это закон «отрицания отрицания», закон «единства и борьбы противоположностей», закон «перехода количественных изменений в качественные». Иными словами, живость интуитивного процесса определяется живостью внутреннего и внешнего мира, и его диалектикой. Сам мир, сама идея, сама информация в процессе внутренних диалектических законов сама себя и движет, и не нужно какого-то внешнего толчка. Сами по себе законы диалектики являются основой движения мыслительного процесса. И как бынет необходимости психику подталкивать некоей мотивацией. Такова основа имманентно-перманентных процессов психики, согласно диалектико-материалистическому процессу.

6. Мотивация — физиологический процесс. Она, конечно, подталкивает человека на мышление. Но затем, мышление протекает исключительно в рамках информационного поля. Хотя мотивация всегда «давит», но на определенном этапе она блокируется информационными процессами. Отсюда и возникают психологические кризисы. Диалектико-материалистическая интуиция всегда логична, она рациональна и научна. Она никогда не уведет человека от истины, в отличие, например, от интуиции, детерминированной исключительно потребностями. Если это происходит, то интуиция превращается в некое фантазирование, в мечты и т.д. То есть, в этом случае говорят, что фантазии — это тоже интуитивный процесс, но имеющий давление со стороны потребностей. А если фантазии теряют эту потребность и развиваются на основании объективной реальности, тогда уже эти фантазии превращаются в интуицию, двигающуюся к истине. Поэтому фантазийные процессы — это интуиция, но только не имеющие своего основания с истиной о внешнем мире. Интуиция, основанная на потребностях всегда обманчива, потому, что здоровый человек всегда чего-то хочет. Менее обманчива интуиция, основанная на объективной реальности, то есть, на том, что человек базируется не на потребностях, а на тех знаниях и информации, которая уже была получена ранее. Если интуиция основывается на каких-то желаниях, то это скорее всего ближе к психоаналитической интуиции, которую мы уже рассмотрели.

7. Следующий пункт — это *постмодернистская интуиция*. Это интуиция, основанная на взаимодействии различных реальностей, миров и качеств[1]. Ведь известно, что интуитивные процессы протекают успешнее тогда, когда в психике сталкиваются различные миры, пространства, реальности и науки. Многие открытия сделаны на стыке наук, пространств и реальностей. То есть, интуитивный процесс активизируется, когда в психике представляется два различных качества и мира. Такое столкновение порождает информацию, которая может стать условием для нахождения истины. Писатели и ученые часто открывали нечто, когда выходили из каких-то консервативных рамок и условий, в которых они уже адаптировались и переставали развиваться. Когда творцы выходили в новый мир и реальность, то у них порой возникали новые открытия. Это и есть постмодернистская интуиция.

Кроме того, постмодернистская интуиция основана на игре, то есть не на поиске смыслов, а на игре смыслов. То есть, во всех интуициях, о которых мы здесь говорили,

всегда шёл поиск истины и новых знаний. В рамках постмодернистской интуиции имеет место лишь игра со знаниями, смыслами и истиной. То есть, постмодернистская интуиция подразумевает, что истин как таковых нет, так как их много и с ними можно только играть. Иными словами, постмодернистский интуитивный процесс, в частности основан на некоей игре смыслов. То есть, не идет поиск в направлении истины, а происходит процесс в виде синтеза и диалога различных знаний между собой, причём автор этими знаниями манипулирует.

Согласно постмодернистской психологии, в психике нет главных составляющих познавательного процесса, как это было в модернизме. Отсутствует центр сознания и воли, как некая обозреваемая точка, из которой наблюдаются психические процессы. Постмодернистская психология, подразумевает наличие множества различных «Я», которые могут меняться ролями, становясь по очереди «центрами» сознания и воли. Феномен «когито» возможен для различных психических диполей «Я»- «не-Я». При таком подходе, важными являются все точки психической сети, в лоне которой образуется феномен сознания и др. Феномен «Я» является интегральным продуктом взаимодействия всех элементов психической сетки, среди которых нет приоритетных.

8. Существует *эмпирическая интуиция*. Эмпирическая интуиция открывается благодаря взаимодействию с внешним миром и предметами внешнего мира[1].

Человек, используя минимальным образом свой интеллект, перебирая различного рода варианты, находит наиболее приемлемый из них. Находка истины происходит методом «проб и ошибок». Иными словами, эмпирическая интуиция основана на взаимодействии с предметами, причём сами предметы в процессе взаимодействия друг с другом как бы подсказывают человеку куда правильнее идти в процессе поиска истины.

9. Очевидно, что настоящий интуитивный процесс — это всегда некая составляющая всех тех подходов, которые были приведены выше. То есть, *настоящий интуитивный процесс — это всегда некий синтез и взаимодействие психоаналитического, диалектико-материалистического, архетипического и других психологических механизмов, которые могут регулироваться постмодернистским механизмом так, что роль регулятора может передаваться всем участвующим в процессе интуиции механизмам*. В любом интуитивном процессе представлены все эти составляющие, но в той или иной мере. То есть, живая психологическая ткань интуиции — это всегда суперпозиция всех вышеприведённых интуиций.

10. Согласно изоморфизму, целостное знание о мире и его истина растворены в самой природе, в различных кусочках мира, его фрагментах. Если мы имеем маленький кусочек мира, то мы можем по нему восстановить весь мир. Это своего рода монады Лейбница, благодаря которым в каждой частице мира существует весь мир и мир состоит из этих частиц. Поэтому, если в психику поступает некий кусочек внешней реальности, то одновременно поступает информация обо всем мире.

С другой стороны, целое уже задано в психике и представлено в виде каких-то психических образов, матриц и программ. В этом случае феномен целого — это феномен чисто психический, а не связанный с внешним миром. Иными словами, в принципе изоморфизм, как и в физике, с помощью информации о волне, мы можем восстановить всю волну и параметры излучателя этой волны.

11. Есть еще один подход к интуиции — *духовно-смысловой*. Эта интуиция основана на поиске истин и смыслов не универсальных, а уникальных, которые присущи только и только Нам, а не Другим. В условиях пограничной ситуации между жизнью и смертью, открываются смыслы, которые уникальны для Нас. Эти смыслы за нас никто

и никогда не ощутит. Их за нас никто не познает потому, что никогда не сможет воистину проникнуть к Нам в душу. Мы пропитаны одновременно универсальными истинами и смыслами, которые присущи всем — это эссенция, но у нас есть еще экзистенция, которая присуща только Нам Самим, а не Другим. Вот эта экзистенция и является основанием духовно-смысловой интуиции. *Духовно-смысловая интуиция — это поиск уникальных смыслов в условиях пограничной ситуации или Истинного Творчества.* Это ощущение неких истин, смыслов, знаний о себе, о мире, которые и невозможно передать кому-то. Они открываются только нам в пограничных ситуациях. Ощутить это можем только мы, но не Другие. Объяснить это Другому мы не можем. Хотя, благодаря принципу интересубъективности, нам иногда удаётся понимать Друг Друга. Но есть нечто, что в нас такое, что мы передать Другому никогда не сможем.

Существует подход, согласно которому, экзистенция и есть духовное единение с миром. Существует положение, согласно которому экзистенция — это единение с миром и её можно свести к эссенции (универсальной сущности). То есть, некоторые авторы упрощают экзистенцию до эссенции. Якобы, все мы едины в экзистенции настолько, что ощущаем одинаковые феномены в экзистенциальных и пограничных ситуациях. Все мы ощущаем и видим мир одинаково, и в этом мы едины. Поэтому, нам всем может показаться, что экзистенции не существует? Не существует уникальности нашего внутреннего мира или отдельного субъекта, который находится вне нас? Исследования показывают, что это не так!

Экзистенция ощущается не только в пограничной ситуации, но и в процессе творчества. Именно в процессе творчества или уникального самовыражения, мы можем познавать и ощущать нечто, что другие никогда не ощутят. Моцарт чувствовал свои симфонии и эти ощущения никто никогда не почувствует. Мы носим в себе нечто, что никто никогда вместо нас не почувствует.

Духовно-смысловая интуиция — это по сути своей некое озарение, некие смыслы, которые открываются нам, но мы их, к сожалению, не можем передать другим. И в этом проблема. Многие уносят с собой нечто, что так и не могут передать другим. По-видимому, духовно-смысловая интуиция — это некие знания, истины и представления, которые являются нам, но, к сожалению, мы их передать другим не можем.

12. То, что в мозгу уже найдены элементы, которые представлены в наших компьютерах, говорит о том, что наша психика имеет основу, которая позволяет нам объяснять сложные душевные процессы не только на основании «искры божьей». Когда говорят о живости психики, то говорят: «туда попадает искра божья» — и психика становится живой. Попадает ли искра божья в компьютер, который постепенно становится живым и самоотражающим? Очевидно, что пока еще у компьютеров нет самосознания, нет процессов самоотражения. Не изобретены еще компьютеры, которые могли бы задумываться о смысле своего существования, как это может делать человеческое сознание. Но, тем не менее, тот факт, что большинство процессов, которые происходят в живой психике, уже моделируются на компьютере, позволяет нам говорить о том, что компьютеры по своему уровню будут всё ближе и ближе приближаться к уровню психики, и, когда-нибудь будут созданы модели психики.

Хотя, вполне очевидно, что в компьютеры мы не сможем никогда загрузить программу эволюционного развития психики. Филогенетические составляющие психики загрузить в компьютер будет невозможно. Тем не менее, филогенетические информации в

психике где-то хранятся, их нужно только распознать, идентифицировать и знать их структуру и механизмы. А потом уже моделировать их на уровне ДНК-компьютера.

13. Чудо психики заключается в её непредсказуемости, а непредсказуемость связана с непредсказуемостью внешней и внутренней среды, в которые погружена психика. То есть, само чудо, сама непредсказуемость и открытость психики определяется той средой, в которой находится психика, и в тоже время той средой, которая развивается внутри самой психики. Во внешней и внутренней среде протекают объективные, независимые от сознания процессы. Благодаря этому у психики имеет место феномен живости.

14. В психологии человека, в когнитивной его составляющей, лежит феномен конструирования самозаблуждений и иллюзий. То есть, актуален не сам поиск истин, а поиск заблуждений. Хотя традиционно считается, что человек занимается поиском истин. С нашей точки зрения, человек занимается поиском заблуждений, основанных на его потребностях. Человеком движут не истины. Истины как таковые, в конце концов, не являются основанием человеческих потребностей. Поэтому не могут быть основой мотивации. Истина может быть, в принципе, не настолько желанной и поэтому не может быть двигателем человека (см. фрейдовские защиты от правды, которые вызывают психотравмы). Человек всегда находится в поисках конструирования заблуждений и иллюзий. Именно к ним он стремится, а не к истинам. Но если предположить, что истина есть некая информация, которая вызывает определенное жизнеутверждающее состояние (выживание как самый главный мотив), которое желает человек, тогда все встаёт на свои места. Истина — это такая информация, восприятие которой рождает в субъекте ощущение удовлетворения. Но обычно человек, в силу того, что является жертвой своих потребностей, всегда желает получить информацию, которая часто далека от объективной реальности. Истина и объективная реальность не так часто радуют человека. Поэтому, все-таки, человек вечно занимается конструированием различных заблуждений и иллюзий. Если эти заблуждения и иллюзии становятся основанием для выживания, то они становятся истинами. Именно в этом заключается одна из причин недостижимости истины. И Гуссерль, благодаря своей феноменологии показал, что человек изучает феномены (по сути, глубинные и фундаментальные иллюзии и заблуждения о внешнем мире), хотя человеку кажется, что он изучает «кантовские» ноумены. И Фихте показал, что все истины заслоняются главными феноменами «Я» и «не-Я», которые, согласно нашим исследованиям, являются иллюзиями. И ничего страшного в этом пока нет, но до тех пор, пока иллюзии не перерастут в галлюцинации и всякие бредовые «отрывы» от мира, которые сейчас процветают, благодаря эпохе постмодернизма (симулякры и т.п.) Человек выживает, потому что постоянно купается в определенных иллюзиях и продуктах своего творчества, в некоем виртуальном мире, в неких структурах, которые намного интереснее, чем сама черная правда мира. То есть, человек постоянно конструирует себе различного рода иллюзии и информации, которые позволяют ему выживать. Они далеки от той истины, которая имеет место во внешнем мире, существование которого, увы, ещё до конца не доказано философами. Человек является субъектом самозаблуждений и иллюзий.

15. Гипотезы, которые возникают в рамках поиска истин в науке, в основе своей, являются конструированием заблуждений и иллюзий, основанных на потребностях. Но это все ограничивается объективной реальностью. Поэтому фантазии и иллюзии превращаются в гипотезы.

Первичными в человеке являются процессы конструирования иллюзий, заблуждений и квази-истин. Именно эти процессы являются питанием для процесса поиска истины. Не поиск истины является причиной движения человека к познанию, представляющему собой продукт работы принципа всемогущества и власти над миром, которые, в конце концов, часто оказываются иллюзией.

Человек в основе своей движется благодаря тому, что в нем есть желание и поиск самозаблуждений. Но реальность такова, что она корректирует этот процесс, в результате человек конструирует гипотезы, а потом находит некие истины, которые часто его не радуют.

Некоторые личности раскрываются через свою нераскрытость. Ими, с помощью мозаики нераскрытости, рисуется картинка открытости.

16. Философия и глубина смысла жизни в искусстве необязательно связана с глубиной философского произведения. Это может быть обыкновенная песенка о леденцах, доводящая до слез и глубинного понимания жизни. И наоборот, этим может стать извращенная абстракция о смысле жизни, которая не имеет глубины, а завязана на эгоцентрическом заблуждении личности — личности философа или художника.

17. Когда-нибудь все мы будем «эйзенштейнами» и сможем выражать себя быстро, komponуя кадры и фильмы. Это будут наши предложения и тексты, и они будут создаваться так же быстро, как только что была написана данная строка.

4.16. О феномене «Я».

Известно, что наше Я ограничивается нашими желаниями и находится под давлением подсознания. Мысль, которая приходит к нам, приходит бессознательно. Если же в психике возникает психический процесс отношения и оценки этой мысли, то мы традиционно начинаем говорить о том, что это сознательный процесс. То есть, возникновение мысли о мысли — это сознательный процесс. В действительности все это результат работы психической программы генерирования мысли о мысли, которая формирует отношение и оценку к пришедшему образу или мысли. Имеет ли отношение к включению этой программы рефлексирования (генерирования мысли о мысли) наше Я, если оно само состоит из этих же процессов, которые должна включать? Есть ли свобода выбора у нашего Я включать рефлексивный процесс или не включать, если основанием самого Я является тот же рефлексивный процесс? Или наше Я имеет лишь некую иллюзию свободы выбора и мнит, что оно может выбирать когда включать или не включать оценку пришедшей мысли?

А может нам не стоит глубоко осознавать отсутствие у нашего Я свободы выбора? Может не стоит нам лишать себя этой иллюзии свободы выбора?

Мир и условия, в которые попадают люди при рождении, ими самими не выбираются. Об этом попадании в мир разрешения у нас никто не спрашивает. Внутренний мир, в который попадают люди, также не выбирается ими самими. Этот внутренний мир связан с природными задатками, которые не выбираются нами. Более того, этот внутренний мир формируется, благодаря внешним условиям, о которых говорилось выше и которые также не выбираются. И после этих положений люди находят в себе способность утверждать и чувствовать, что существует свобода выбора, что являются авторами самих себя. Глубокое осмысление феномена свободы выбора, позволяет нам сделать вывод, что свобода выбора — это заблуждение, но жизнеутверждающее

заблуждение. Поэтому есть все основания полагать, что люди чувствуют лишь иллюзию свободы выбора, в которой они нуждаются, как в опоре или как главной привязке к жизни.

Одной из составляющих внешнего мира, в который погружается человек, является культура человечества, в частности, язык. Согласно постмодернистским положениям, не только мы изучаем язык, но и язык изучает нас. Сам язык является некоей смысловой тканью, субстратом, неким монстром, который погружён в нашу психику и душу. И этот смысловой монстр способен нас вести, игнорируя наше Я, дополнительно уменьшая нашу свободу выбора. Этот языковой монстр, который живёт в нашей психике и душе, позволяет нам быть самодостаточными и находить, порой, ответы на вызовы внешнего мира, даже без взаимодействия и контакта с этим миром. Благодаря этому в человеке есть имманентная составляющая психики, которая является причиной самой себя, хотя есть и трансцендентная составляющая, развивающаяся во взаимодействии и контакте с внешним миром.

Когда мы говорим о том, что язык изучает нас, то прежде всего под этим подразумеваем то, что язык как бы «чувствует» и впитывает все трансформации и понятийно это оформляет. Язык впитывает, перерабатывает в свете трансформаций и потом обратно выдает переработанное в форме слов и понятий. Язык – это некая чувствующая виртуально-знаковая и живая ткань. Он является живой тканью нашего сознания. Этот процесс идёт сначала в направлении познания психикой языка. Затем, наоборот, происходит познание самим языком нашей психики и изменений, которые протекают в ней. В процессе познания языком нашей психики, язык постепенно развивается до такого уровня, что может стать основанием нашего сознания и души. Язык, по сути своей, задаёт некое направление, в русле которого развивается наше Я. Существование нашего Я без языка невозможно. Наше Я и наше сознание потому и существуют, что уже наполнены неким животворящим семантическим субстратом нашего языка. Поэтому, когда говорят, что душа – это наш язык, то это выражение можно понимать буквально! Более точнее, язык является живым и становящимся каркасом языка. Поэтому если образно представить наш язык, как некий Дом, в который мы приходим и им пользуемся, то его стены, крыша и убранство живые и изменяются. Более того, они изменяются благодаря влиянию самого человека. А вот насколько этот процесс изменения языка происходит, согласно воле человека и его свободе выбора, это спорный и сложный вопрос?

Язык - некий монстр который в нас сидит и с этим монстром мы входим в отношение. Уровень нашего языка - это уровень нашего внутреннего мира. Язык, как уже выше было сказано, это некий Дом, в который мы приходим, пользуемся им, и, затем, покидаем его. То, что у нас есть внутри в плане культуры, общественного сознания, всё это уже отстроено в этом Доме эволюцией развития человечества. Поэтому каждый учащийся должен осознать то, что у него есть возможность принять участие в обустройстве этого Дома, даже если он, порой, этого будет не осознавать, так как эти процессы могут протекать помимо воли и свободы выбора человека.

4.17. О мыслях и почему они родные?

Почему те мысли, которые к нам приходят родные и мы их не боимся так, как часто их боятся некоторые люди с психическими нарушениями и заболеваниями? Известно, что

при некоторых психических нарушениях, мысли начинают как бы негативно воздействовать извне и вызывать страдания. Почему в нормальной психике мысли, которые у нас возникают оцениваются нами как близкие и родные? А почему, некоторые шизофреники, страдают от мыслей и истощаются от того, что эти мысли чужие, борются с ним, «колдуют» над этим психически больным человеком? Исследования показывают, что эти страдальцы воспринимают эти мысли как не родные, потому что ощущают в них некое второе существо, помимо своего Я. Это существо, с их слов, находится внутри психики и наблюдает за мыслями и внутренним миром человека. И страдалец никак не может повлиять на этого существа и процессы, которые он организует.

Почему мы с вами, зная, что в нашей душе тоже сидит некое существо, называемое Я, не боимся его и не страдаем от него? Почему мы с ним всегда находимся в согласии и воспринимаем это существо родным? Видимо потому, что это существо в единственном числе и не входит в противоречие с нашей психикой. Мы с вами живем в некоем психическом Доме, в котором есть только один наблюдатель – это наше Я. По сути, наше родное Я. Родное оно потому, что является единственным. Если же в этом психическом Доме окажется еще один наблюдатель, благодаря которому наше исходно Я перестанет справляться со своими функциями, то в психике начнутся негативные процессы.

Таким образом, наше Я воспринимает мысли как родные только при условии, что Я способно эффективно манипулировать и пользоваться этими мыслями. Как только Я потеряет контроль и способность манипулировать мыслями, эти мысли перестанут быть родными для нашего Я.

Шизофреник, страдающий от того, что к нему в голову приходят чужие мысли от другого существа, чем-то напоминает нам самих себя в ситуации, когда нас просят обратно слизать слюну, которую мы только что выплюнули на тарелочку. Эта слюна, побывав во внешнем мире, перестает быть родной, превращаясь в чужую, по сравнению со слюнями, которые сейчас находятся у нас во рту. Даже если нас убедят, что эта слюна чиста и даже разогреют ее до температуры 36, 6, она навсегда останется для нас чужой, так как с ней произошло овнешвление, в нее вошел некий Другой, она побывала во внешнем мире.

4.18. Почему наша психика и душа живые и животворящие?

С одной стороны, можно сказать, что это связано с тем, что душа является продуктом живого организма, а с другой, причина этого заключается в том, что мы отражаем изменчивый мир, то есть мы являемся очень сложной отражательной системой, которая отражает изменчивость. Эта изменчивость мира сказывается на изменчивости отражающей системы, то есть на нас самих. И наконец, есть третья причина. Это внутренний психический антагонизм между различными составляющими психики. Например, антагонизм между переживаниями и мышлением, между мышлением и поведением и др. Этот антагонизм, эта диалектика является основанием живости нашей души и психики. Например, переживания учащегося очень развиты, но не соответствуют низкому уровню мышления настолько, что между переживанием и мышлением возникает несоответствие и антагонизм, который разрешается тем, что уровень мышления подтягивается до уровня переживания. Вот такое имманентное

развитие и становление психики. Постмодернистский подход — это единственный подход, который объективно описывает живость открытой системы.

Прежние классические модернистские теории не могли объяснить в чем заключается главный механизм живости и динамики различных живых систем. Они не могли объяснить, в частности, того каким образом изменяется психическое содержание психики, то есть ее контент или психические тексты. Каким образом старый психический контент порождает новый психический контент? В частности, каким образом развиваются смысловые процессы, как они трансформируются и обновляются? Каким образом эти смысловые процессы участвуют в явлении, которое мы называем становящееся сознание и психика. Ранее нами было отмечено, при постмодернистском подходе важны не некие статические смыслы как таковые, а важны изменяющиеся квазисмыслы, содержащие в себе такие составляющие, благодаря которым возможна их постоянная трансформация, становление, обновление и развитие. При постмодернистском подходе нечто, претендующее на сущностное, подразумевающее отсутствие изменений отторгается и является опасным для выживания живой открытой системы. При таком новом понимании, если и есть смысл, то это временный смысл. Если есть цель, то это временная цель.

Например, идея существования нечто сущностного и неизменного, аналогичная идее Бога, в постмодернизме не существует. Тем более, любой религиозный подход это — модернистский подход, в основании которого много условностей и антропоморфного редукционизма, и субъективизма. Психоаналитическая теория или подход - это тоже модернистский подход. Например, согласно Фрейду любые психические явления являются монтажом и продуктом элементов прошлого. По Фрейду настоящего вообще нет. То, что сейчас с нами происходит, согласно психоанализу, всё это функция прошлого. Конечно, это же не так. В действительности всё, что с нами происходит в психическом плане, часто связано с ситуацией, с настоящим, то есть с нечто, не всегда связанным только с нашим прошлым, в частности, с прошлыми переживаниями, психическими конфликтами, опытом, которые затем становятся основанием нашей апперцепции. Хотя это, порой, трудно заметить.

Хотя Фрейд прав в том, что преимущественно человек существо бессознательное, но Фрейд не догадался до того, что и сознание в своём основании также не имеет свободы выбора и подчиняется психическим программам, диктату языка, и, поэтому о существовании свободного Я говорить не приходится. Фрейд показал, что мысль приходит бессознательно (метод свободных ассоциаций). Но он не догадался, что мысль об этой мысли, то есть отношение к ней или рефлексия, также происходит без ведома самого человека. То есть, включение процесса осознания происходит также бессознательно. Нами показано, что программа включения процессов осознания зависит от влияния семантической или смысловой психической ткани языка и иных психических текстов, которые либо привнесены извне в психику (язык как основание знаний) или уже имеют место внутри психики в форме психических программ. От диктата и влияния языка и психических врожденных текстов наше Я изолироваться не может, так как Я состоит из них. В результате, сознательный процесс или работа когито, по сути своей, представляет собой бессознательное появление новой мысли (мыслеобраза), а затем мысли об этой мысли (ее оценка). Это чередование и создает феномен работы сознания, аналогично тому, как мы не замечаем того, что светящаяся лампочка действительно выключается 50 раз в секунду. Человеку дана лишь иллюзия

того, что он может сам выбирать и участвовать в том, что происходит в его психике и сознании. В глубине своей это не так. Педагог должен знать, что такое глубинное понимание основ сознательных процессов, может быть по-разному воспринято учащимся и вызвать различные оценки и реакции. Есть категория учащихся, для которых такое понимание не рекомендовано, в силу психических нарушений или высокой вероятности извращения понимания. Например, благодаря извращению в понимании сознательных процессов учащийся начнёт снимать с себя всяческую ответственность за содеянное, оправдываясь тем, что, в конце концов, свободы выбора не существует.

В рамках постмодернистского подхода исчезают детерминизм, причинно-следственные связи, начало и конец, цели, дуализмы, бинарности, плюс и минус, Добро и Зло и так далее.

Существует ли в мире начало и конец? Или это только люди придумали? Может быть это продукт антропоморфного воображения и субъективизма человека? Может быть начала и конца нет? В частности, японская психология и философия такова, что для них стрелы времени, то есть времени, текущего из прошлого в настоящее, а потом в будущее, не существует. Поэтому не существует начала и конца. Японская психология, философия, культурология таковы, что время замкнуто на себя и стрелы времени нет. Согласно, буддийской философии многие японцы верят, что они опять родятся. Все повторяется согласно движению колеса Сансары. Кстати, до сих пор, строго и аргументировано доказать, что японцы заблуждаются невозможно. Постмодернистский подход объективно относится к мировоззрению японцев в отношении времени, начала и конца. Известный гениальный математик Перельман доказал, что пространство способно замыкаться на себе и получил за это мировую математическую премию. Иными словами, Перельман доказал вероятность того, что если мы будем бесконечно лететь во Вселенной в одном направлении, то существует вероятность возвращения на исходное место. Перельман в своих выводах постмодернистичен.

Истинное творчество в науке, творчестве и деятельности возможно только в условиях выхода за пределы ограниченных условностей и проекций.

Согласно постмодернистскому подходу, новое создаётся как продукт взаимодействия различных сфер, пространств и качеств. То есть, в постмодернизме новое создается как продукт взаимодействия и диалога различных пространств, качеств, миров, сфер и т.п.

Давайте немножко поупражняемся в постмодернистском мышлении. Вы пишете ручкой. В постмодернистском ключе, можно сказать, что ручка пишет вами. Может ли такое быть, когда ручка пишет человеком? Нарушается причинно-следственная связь и традиция. Мы немножко изменяем свое мышление и создаем условия для того, чтобы вырваться из-за привычных схем мышления, которые не обеспечивают условия для создания нового. В постмодернизме могут меняться местами многие вещи, явления, понятия. Например, сейчас идёт педагогический процесс, при котором преподаватель сидит за кафедрой и читает лекцию. Учащиеся слушают и читают Я сейчас автор своей лекции. Самая первая мысль, Давайте поменяемся местами? Я буду сидеть, и смотреть на вас. Это абсурдно? Вы учите детей. Дети учат вас. Как вы думаете: кто

кого больше учит? А может быть, пусть один день, учит учитель учеников, а один день, наоборот, ученики учат учителя.

Послесловие.

Приходится всё чаще слышать, что эпоха постмодернизма закончилась и вместо неё уже грядут некие новые эпохи. Поэтому, дескать, не стоит развивать и трансформировать педагогику под разные эпохи. Сторонники этой точки зрения не осознают того, что имеет место *принцип единства модернизма и постмодернизма*, и, поэтому третьего не дано (отсылаю обратно внутрь книги).

Учащиеся, учителя, родители и руководители образования должны помнить, что именно в условиях постмодерна, когда всё меньше и меньше условий для развития воли (труд как источник эмоционально-волевого развития человека исчезает), усиливается аддиктивность различных субъектов планеты, в том числе и подрастающего поколения. И помочь в этой проблеме могут различные подходы, в том числе и те, которые изложены в данной монографии.

Если мне как автору, удалось хотя бы немного снизить негативную оценку внедрения постмодернистских подходов в педагогику, благодаря повышению знаний читателей о постмодернистских проектах, то буду считать, что мною выполнена задача, поставленная в данной монографии. Мои наблюдения показали, что многие читатели как только повышали свои представления о постмодернистских подходах, то сразу становились сторонниками этого направления. В настоящее время часто говорят о коренном реформировании сферы образования, но практика показывает, что это возможно только при условии принятия постмодернистских подходов, которые адекватно отвечают вызовам современности.

Библиография:

1. Р.Р. Гарифуллин, Основы постмодернистской психологии, - Казань, 2015, «ИПК» Бриг», 192с.
2. R.R.Garifullin, Postmodern psychology of personality, Opcion, Том: 34, Выпуск: Special Issue 14, 2018, p. 380 – 393(Scopus)
3. R.R. Garifullin, Wikipedia as one of the tools of information war and influence on the educational system Revista San Gregorio, 2017, T.20, №S1, p. 56-62. (WOS)
4. Ramil R. Garifullin ,The challenges of the postmodern environment: virtuality, the Internetand Wikipedia, The European Proceedings of Social &Behavioural SciencesEpSBS, Volume XLIII, (12 July 2018),No:74 Pages:634-639 (WOS)
5. Р.Р. Гарифуллин, Иллюзионизм личности как новая философско-психологическая концепция (монография) Йошкар-Ола: Марийский полиграф.издат. комбинат, 1997. – 400 с.
6. Р.Р. Гарифуллин, Энциклопедияблефа.Манипуляционнаяпсихологияипсихотерапия (монография). Казань: Татарскоекнижноеизд-во, 1995. – 160 с.
7. Р.Р. Гарифуллин, Психология художественного творчества, –Москва, 2000, Институт общегуманитарных исследований – 139 с.
8. Р.Р. Гарифуллин, Новая теория наркозависимости. Тезисы докладов 18-го

- съезда физиологического общества им. И.П. Павлова. – Казань, 2001. – С. 63
9. Р.Р. Гарифуллин, О концепции российской психологической безопасности. Вопросы психологии: Вестник научных трудов – 2001. – Вып. 3. Ч. 5. –С.42-52.
 10. Р.Р. Гарифуллин, Психологическая безопасность общества и роль социального работника в ее обеспечении. Формирование конкурентоспособного специалиста для социальной сферы: Сб. науч. тр. – Казань: ИСПО РАО, 2001. – С. 64-72.
 11. Р.Р. Гарифуллин, Концепция российской психологической безопасности. Основной биологический закон: Четвертая кантовская науч.-практ. конф. / Акад. наук РТ. – Казань, 2002. – С. 28-30.
 12. Р.Р. Гарифуллин, Скрытая профилактика наркомании (монография). Москва: Творческий Центр «Сфера», 2002. – 64 с.
 13. Р.Р. Гарифуллин, Р.Р. Гарифуллин, Психологические основы профилактики наркомании учащихся. Казань: РИЦ «Школа», 2002. – 200 с. (в соавторстве с акад. Р. Х. Шакуровым)
 14. Р.Р. Гарифуллин, Геронтоколлапсическая теория наркозависимости и перспективы реабилитации наркозависимых личностей. Наркозависимость и медико-социальные последствия: стратегии и профилактики и терапии: Сб. науч. тр. – Казань, 2003. – С. 41-42
 15. Р.Р. Гарифуллин, Пограничный анализ как постмодернистский подход в психотерапии наркозависимой личности Наркозависимость и медико-социальные последствия: стратегии и профилактики и терапии: Сб. науч. тр. / Каз. гос. мед. ун-т МЗ РТ. – Казань, 2003. – С. 39-40.
 16. Р.Р. Гарифуллин, Постструктурализм как новый подход в преподавании и основа скрытой профилактики наркомании. Проблемы человека в современном обществе: Шестая кантовская науч.-практ. конф. / Акад. наук РТ. – Казань, 2003. – С. 54-59
 17. Р.Р. Гарифуллин, Иллюзионизм и манипуляции при кодировании личности от алкогольной и наркотической зависимости. Новые методы лечения и реабилитации в наркологии (заместительная терапия, психофармакотерапия психотерапия): Сборник материалов междунар. конф. / Ин-т исследований проблем психического здоровья. – Казань, 2004. – С. 89-92.
 18. Р.Р. Гарифуллин, Кодирование личности от алкогольной и наркотической зависимости. Манипуляции в психотерапии (монография). Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 256 с.
 19. Р.Р. Гарифуллин, Опасные психологические ловушки (Культура катастрофы и социальные болезни нашего времени) (монография). Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 288с.
 20. Р.Р. Гарифуллин, Симулякры и культура катастрофы в России. Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики: Материалы межрегион. науч.-практ. конф. 24-25 нояб. / Казан. гос. ун-т. – Казань, 2004. – С. 14-18
 21. Р.Р. Гарифуллин, Постмодернистская психология или язык и алгоритмы искусства в психологии. В.М. Бехтерев и современная психология: Материалы докладов на российской науч.-практ. конф. / Казан. гос. ун-т. – Казань, 2005. – Т.1. – Вып. 3. – С. 34-41.
 22. Р.Р. Гарифуллин, Постмодернистская психология или язык и алгоритмы искусства в психологии Образование и культура постмодерна: сб. статей / Казан.

гос. ун-т.–Казань:Каз.ун-т, 2005. – С. 48-50.

23. Р.Р. Гарифуллин, Скрытая профилактика алкоголизма и наркомании в школе и семье. Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы второй всерос. науч. конф. / Гос. НИИ семьи и воспитания. – Москва, 2005. – Ч.1.– С. 240-245.
24. Р.Р. Гарифуллин, Язык, алгоритмы и принципы искусства в психологии. Материалы междунар. конгресса по креативности и психологии искусства, 1-3 июня / Пермский гос. ун-т культуры и искусств. – Пермь, 2005. – С. 188-189.
25. Р.Р. Гарифуллин, Психология блефа, манипуляций, иллюзий (монография). Москва: АСТ-Сталкер, 2007. – 224 с.
26. Р.Р. Гарифуллин, Культура России и поиск симулякров в идеологии, Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств, №2, 2005, с. 54-58.
27. Р.Р. Гарифуллин, Психологические подходы к проблеме наркомании, Научно-практический журнал «Сибирский психологический журнал», № 35, 2010, с. 29-32.
28. Р.Р. Гарифуллин, Синергетический подход к проблеме наркомании, «Вестник Томского государственного университета», № 331, 2010, с. 171-173.
29. Р.Р. Гарифуллин, Постмодернистская психология зависимой личности, Научный журнал «Образование и саморазвитие», № 3(13), 2009, с. 216—221
30. Р.Р. Гарифуллин, Трансформация смысловых структур наркозависимой личности, Научный журнал «Образование и саморазвитие», № 4(14), 2009, с. 205—209.
31. Р.Р. Гарифуллин, Психологические основы эффективной профилактики наркомании, Научный психолого-педагогический журнал «Казанский педагогический журнал», № 9-10, 2009, с. 133-141.
32. Р.Р. Гарифуллин, Взяткомания как одна из причин взяточничества: психологический анализ (психологические и психотерапевтические подходы к проблеме взяточничества и взятокмании), Федеральный научный рецензируемый журнал «Актуальные проблемы экономики и права», № 4, 2012, с. 9-13. ISSN 1993-047X.
33. Р.Р. Гарифуллин, Некоторые особенности психолого-педагогического подхода к профилактике наркомании среди учащихся, Вестник практической психологии образования, №1, 2012, с. 114-117
34. Р.Р. Гарифуллин, О смысле порождения и интуиции. О смыслах и иллюзиях, Прикладная психология и психоанализ, №5, 2011, 2 с.
35. Р.Р. Гарифуллин, Введение в постмодернистскую (неклассическую) психологию, Прикладная психология и психоанализ, №4, 2011, 2 с.
36. Р.Р. Гарифуллин, Постмодернистская психология и понятие «смысл», Прикладная психология и психоанализ, №3, 2011, 2 с.
37. Р.Р. Гарифуллин, О смысле порождения и интуиции. О смыслах и иллюзиях, Прикладная психология и психоанализ, №5, 2011, с. 114-117
38. Леонтьев Д.А. Психология смысла. — М.: Смысл, 2007. — 511 с.
39. Deleuze G., Guattari F. Rhizome // Capitalism et schizophrénie. Mille plateaux. Paris, Les Editions de Minuit. 1980. 298 p.
40. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. Смоленск: Изд-во Смоленского гуманитар. Ун-та, 1997 а. — 396 с.
41. Baudrillard J. , Simulacres et simulation. Paris, 1981. — 272 p.

42. Ильин И. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. — М., 1996. — 174 с.
43. Хакен Г. Синергетика. Москва, 1980. — 220 с.
44. Пригожин И. От существующего к возникающему: время и сложность в физических науках. Москва, 1985. — 305 с.
45. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность.(Механизмы психодинамики). – Казань: Центр инновационных технологий, 2001 -180 с.
46. Р.Р. Гарифуллин, Феномен неопределённости в Википедии и его роль в образовательной системе, В сборнике: Человек в условиях неопределённости: сборник научных трудов в 2-х томах – Т.2. – Самара: Самар. Гос. Техн. ун-т., 2018. – с.12-18
47. Р.Р. Гарифуллин, Википедия – зона информационной войны, В сборнике: Информационные войны как борьба геополитических противников, цивилизаций и различных этносов. Всероссийская научная конференция (г. Новосибирск, 26-27 апреля 2018г) – Новосибирск: Сиб ГУТИ, 2018. –с. 162-173
48. Р.Р. Гарифуллин, О психокоррекционной компоненте в педагогическом процессе учащихся начальных классов, В сборнике: Актуальные проблемы дошкольного и начального образования, Материалы шестой международной научно-практической конференции, 2017, с. 243-245.

Гарифуллин Рамиль Рамзиевич

Основы постмодернистской педагогики

Монография

Издательско-полиграфическая компания «Бриг»
г. Казань, ул. Академическая, д.2. Тел./факс: (843) 537-91-63

Подписано в печать 27.02.2021 г. Формат 60x84¹/₁₆. Объем 14.25 печ. л.

Бумага офсетная. Заказ № 111. Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии ООО «ИПК «Бриг»