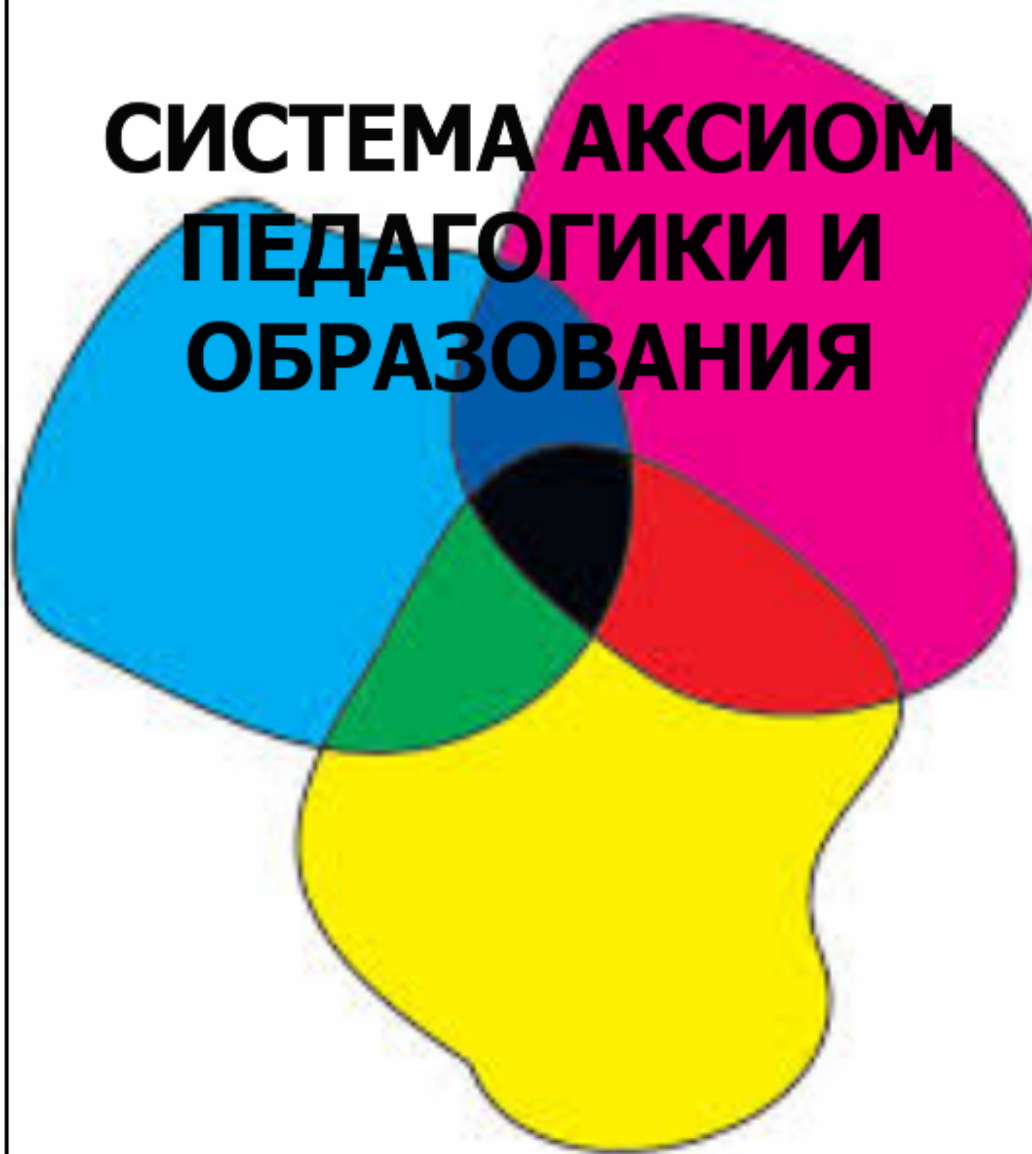


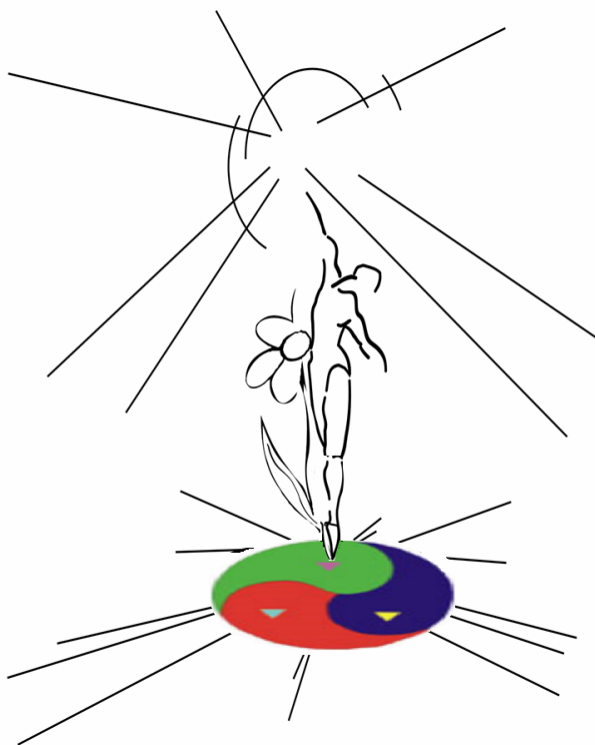
**А.В. Вознюк**

**СИСТЕМА АКСИОМ  
ПЕДАГОГИКИ И  
ОБРАЗОВАНИЯ**



**А.В. Вознюк**

**СИСТЕМА АКСИОМ  
ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**



**Житомир  
2018**

УДК 371.2 (09)  
ББК 87  
В64

*РЕЦЕНЗЕНТЫ:*

*Герасимчук А.А.*, доктор философских наук, профессор;  
*Рыбалка В.В.*, доктор психологических наук, профессор;  
*Чернилевский Д.В.*, доктор педагогических наук, профессор

**Вознюк А.В.**

В64 Система аксиом педагогики и образования: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 148 с.

В монографии представлена система аксиом современной педагогики и образования, построенная на основе общей теории систем. Исследуются ценностно-смысловые ориентиры педагогической теории и практики, которые проистекают из соответствующей педагогической аксиоматики как системы аксиом, которые выступают основополагающими принципами организации педагогического знания.

Для педагогов-теоретиков и педагогов-практиков.

**УДК 371.2 (09)**  
**ББК 87**

© Вознюк А.В., 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>ВСТУПЛЕНИЕ</b> .....	5
Педагогические аксиомы, проистекающие из педагогических фактов, обнаруженных в сфере педагогической деятельности ....	7
Педагогические аксиомы, кристаллизующиеся на основе представлений педагогов, почерпнутых ими из своей деятельности и анализа педагогической реальности .....	18
Антипедагогические аксиомы / принципы .....	21
Разработка педагогических аксиом: история и современность .....	26
Рассмотрение базовой аксиомы педагогики.....	34
Фундаментальные ценности человека и человечества .....	46
Основополагающие представления о человеке.....	50
<b>Совокупность педагогических аксиом</b> .....	55
<b>Система педагогических аксиом</b> .....	60
Цивилизационные измерения педагогики.....	68
Содержание, цели, средства холистической педагогики и образования, проистекающие из сформулированных педагогических аксиом .....	85
<b>ДОПОЛНЕНИЯ</b> .....	118
Дополнение 1. Трактовки педагогики .....	118
Дополнение 2. Постнеклассические импликации педагогики.	120
Дополнение 3. Основания педагогической теории.....	121
Дополнение 4. Представления о педагогике и образовании, выработанные человечеством.....	136
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	143

## ВСТУПЛЕНИЕ

---

Культурно-историческая непрерывность человеческой цивилизации в целом обеспечивается тремя механизмами:

1) **школой** как социальным институтом, социально-педагогической системой, институтом социализации<sup>1</sup>,

2) **образованием** как процессом воспитания, обучения, развития, выступающим также и продуктом/результатом этого процесса – совокупностью приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций<sup>2</sup>,

3) **педагогикой** как междисциплинарной человековедческой наукой, которая обслуживает школу и образование. Благодаря анализу понимания педагогики как науки (см. **Дополнение 1**) в контексте изучения логико-семантического объема данного понятия можно дифференцировать **три основных аспекта педагогики**:

1) (социально и личностно детерминированная, образовательная, целеустремленная) **деятельность** (система деятельности, практика) как (целенаправленное, планомерное, систематическое) **влияние** (а также и самовлияние, актуализирующиеся как процессы развития, формирования, преобразования, трансформации, воспитания, обучения, образования и др.) на **человека** (как объект и одновременно субъект влияния, которым могут быть все участники педагогического процесса) с определенной **целью** (подготовка к жизни, приобщение к ценностям социума, гармоничная личность, компетентный специалист, ответственный гражданин, ЗУНЫ компетенции, качества человека, личностные новообразования и др.), что требует привлечения неких (социально-педагогических, религиозных, идеологических и др.) **средств** такого влияния;

2) **наука** (или система наук, искусство, отрасль человековедения и др.), которая изучает образовательную деятельность в единстве **влияния, целей и средств**, а также покоится на **методологии** как существенном аспекте науки, задающем систему знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы;

---

<sup>1</sup> "Школа является одним из наиболее эффективных механизмов социокультурного наследования, воспроизводства и развития общества и культуры, совершенствования социальных отношений, формирования человеческих форм общественного богатства, утверждения нравственных и правовых норм в качестве основных регуляторов жизни общества" (А.А.Терентьев).

<sup>2</sup> В программе "Национальные цели просвещения" говорится: "Образование является основным показателем качества нашей жизни: оно является сердцевиной нашего экономического могущества и безопасности, творческого потенциала науки, культуры, искусства. Образование – это ключ к обеспечению конкурентоспособности Америки в мире XXI века. Америка сможет ответить на вызов времени, если все общество посвятит себя возрождению в области просвещения. Мы должны стать нацией, которая высоко ценит образование и просвещение".

**3) ценностно-смысловые ориентиры** педагогической теории и практики, которые проистекают из соответствующей педагогической аксиоматики, а попросту, **аксиом педагогики** как основополагающих принципов педагогического знания.

В целом, педагогика понимается в контексте **науки о формирующем / развивающем / воспитывающем влиянии на человека, осуществляемым с определенной целью**. В этом обобщенном определении мы можем обнаружить три фундаментальные формы освоения мира человеком в их педагогическом понимании:

**1) праксеологию** (обеспечивающую формирующее влияние на человека),

**2) гносеологию** (организующую развивающий человека процесс познания),

**3) аксиологию** (реализующую воспитательные педагогические цели, которые как целевой ориентир реализуют ценностно-смысловые установки человека и общества, ибо "смысл есть мысль о цели").

Отметим, что представленное определение педагогики можно углубить при помощи нового педагогического горизонта, обнаруженного постнеклассической педагогикой (см. **Дополнение 2**).

Для нашего исследования важным является то, что ценностно-смысловые параметры педагогики задаются **педагогическими аксиомами** [Амонашвили, 2008; Бим-Бад, 2016; Вознюк, 2011, 2016, 2017; Турбовский, 2013; Frankena, 1965], рассмотрению которых и посвящена монография.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АКСИОМЫ, ПРОИСТЕКАЮЩИЕ ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОВ, ОБНАРУЖЕННЫХ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

Педагогическая аксиоматика – наименее развитый аспект педагогики, поскольку педагогика выступает наукой, в целом пользующейся классическими научными аксиомами, которые относятся к сфере движения человеческой мысли. Специфическими же педагогическими аксиомами в силу гуманитарной природы педагогического знания и его нечеткого характера можно считать многочисленные положения (теоремы, постулаты, парадигмы, законы, закономерности, принципы) педагогики, часто имеющие дополнительный друг по отношению к другу характер.

Отметим, что подобно тому, как основанием для классических научных аксиом (которые невозможно ни доказать, ни опровергнуть) является **практическая деятельность человека**, так и для педагогических аксиом практика также выступает основанием для их формулировки. Приведем **примеры** таких практик.

Учащихся со средним уровнем интеллекта, которую разделили на два класса. Учителю одного класса сказали, что, согласно результатам теста, в его классе все дети с высоким уровнем интеллекта. Другому учителю (такой же квалификации) сообщили, что в его классе собраны дети с низким уровнем интеллекта. В конце года провели тестирование, в результате которого дети первого учителя действительно показали более высокий уровень интеллекта.

К этому же смысловому ряду относится и факт, установленный учеными.

Психологи Р.Розенталь и К.Фурд в стандартном курсе экспериментальной психологии предлагали студентам обучать крыс проходить через лабиринты. Половине студентов сообщали, что у них крысы специально выведенного вида, с прекрасными способностями к нахождению пути в лабиринте, а второй половине студентов говорили, что у них крысы специального вида, не способные справляться с этой задачей. За короткое время студенты, обучавшие "способных" крыс, достигли гораздо лучших результатов, чем студенты, обучающие "тупых" крыс [Тюнников, Мазниченко, 2006, с. 46, 73; Rosental, Fode, 1963, p. 183-187].

Еще один пример.

В 1939 году 25-летний математик Джордж Данциг учился в Калифорнийском университете. Однажды он на 20 минут опоздал на пару по статистике. Тихонько вошел, сел за парту и завертел головой, пытаясь понять, что пропустил. На доске были записаны условия двух задач. "Ага", подумал Данциг, "ясно – это, видимо, домашнее задание к следующей паре". Студент переписал задачи в тетрадь и стал слушать

профессора. Дома он трижды пожалел о том, что опоздал на пару. Задачи были действительно сложными. Дж.Данциг думал, что, вероятно, пропустил что-то важное для их решения. Однако делать было нечего. Через несколько дней напряженной работы он все же решил эти задачи. Довольный заскочил к профессору и отдал тетрадь. Профессор, Ежи Нейман, рассеянно принял задание. Да, мол, хорошо. Он как-то не смог сразу вспомнить, что не задавал студентам ничего подобного... Когда спустя некоторое время он таки просмотрел то, что принес ему ученик, у него просто глаза на лоб полезли. Он вспомнил, что действительно в начале одной из лекций рассказывал студентам условия двух этих задач. Двух неразрешимых задач. Двух задач, которые не мог решить не только сам профессор, но и остальные выдающиеся умы того времени (<http://dicaster.ru/dzhordzh-dantsig-i-dve-zadachi/>).

На основании представленной практики можно сформулировать такую педагогическую аксиому, или принцип:

**АКСИОМА.** Представления педагога (и в целом особенности его личности) о характеристиках/свойствах объекта педагогического воздействия могут оказывать решающее влияние на педагогический процесс и его результат.

Другой педагогической практикой, имеющей колоссальное значение для образования и педагогики человечества, выступает **практика А.С.Макаренко**. Как свидетельствует анализ образовательных документов Украины и России, целью образования является **формирование гармоничной личности, патриота-гражданина и компетентного специалиста**.

В колонии А.С. Макаренко создавалась социально-педагогическая среда, обеспечивающая эффективное развитие, воспитание и формирование всех трех аспектов человека: **развитие гармоничной личности через познание мира (учебную деятельность), воспитание гражданина через коллектив, формирование творческого специалиста через трудовую активность**.

Данные три фундаментальные цели развития человека выражают **высшие ценности человечества**, реализующиеся в процессе утверждения и развития социально-личностных потребностей к труду, познанию/учебе, гармоничному общению. Отмеченные потребности, в свою очередь, соотносятся с тремя фундаментальными формами освоения мира человеком:

- 1) праксеологию** (потребность в труде),
- 2) гносеологию** (потребность в познании, учебе),
- 3) аксиологию** (потребность в гармоничном общении).

Рассмотрим формирование этих ценностей в социально-педагогической среде – воспитательном учреждении А. С. Макаренко, где 100 % всех



воспитанников, которые попали в это заведение и прошли его полный "курс", в последующем не обнаружили рецидивов и не вернулись в свое преступное прошлое. Более того, практически все выпускники смогли полностью реализовать себя в непростое время сталинизма.

Таким образом, А.С.Макаренко можно назвать педагогом номер один всех времен и народов, поскольку ему удалось, работая в критических условиях, преобразовывать людей, стоящих на низшем – криминальном – уровне социальной интеракции, в гармоничных личностей. Существуют научные центры, которые исследуют воспитательный эффект педагогической системы А. С. Макаренко в Германии, Италии, Японии и других странах, где стремятся понять, каким образом происходила "переплавка" малолетних преступников, их коренная трансформация и гармонизация. В 1988 г. решением ЮНЕСКО были названы четыре имени педагогов, определивших способ педагогического мышления в XX веке – американец Д.Дьюи, немец Г.Кершенштейнер, итальянка М.Монтессори и славянин А.С.Макаренко.

Рассмотрим **сущность педагогики А.С.Макаренко**.

А. С. Макаренко сформировал развивающе-воспитательную социально-педагогическую среду, которая имела мощный "солитонный" ресурс самоподдержки и гармонизации, подобно нашей Вселенной, являющейся весьма устоявшейся самодетерминированной структурой. Отмеченная среда, с другой стороны, составляла целостный реальный социальный жизненный цикл, в который были включены воспитанники, что является принципиальным аспектом воспитательного воздействия системы А. С. Макаренко. Все иные искусственные образовательно-воспитательные среды, лишённые этого качества, являются суррогатными социальными ячейками, воспитательный ресурс которых неадекватен современным образовательным целям.

Эту устойчивую синергетическую воспитательную среду А. С. Макаренко создал в начале существования своего заведения благодаря ситуации "взрыва" – коренного изменения первых "преступных" воспитанников; это привело к тому, что великий педагог получил статус неопровержимого лидера, который в контексте воспитательной системы явился высшим центром управления.

Отмеченное обстоятельство отвечает общему кибернетическому принципу управления, согласно которому в любой системе имеющийся определенный руководящий Центр (или принцип), который формирует организацию и задает ритм развития системы, определяя ее цель и выступая **синергетическим параметром порядка**. Этот Центр характеризуется поливалентностью, гибкостью и "нейтральностью" – тем качеством, которое позволяет ему вступать во взаимодействие с любым элементом системы, а также обеспечивать периодическую "нейтрализацию" системы (то есть снятие всяческих противоречий в ее недрах – так называемое "обнуление полюсов ее напряженности") и получать обратную связь от элементов системы, которая достигается интеграцией Центра в функциональную "ткань" каждого этого элемента с помощью нейтральной природы управляющего Центра, делающего систему **единой** именно благодаря своей нейтральности. **Единство** системы, в свою очередь,

является залогом реализации единых педагогических требований ко всем ее элементам, а также самодетерминации этой системы.

Кроме того, все иерархически организованные элементы системы должны воспринимать управляющий Центр как абсолютный "авторитет", доминирующую инстанцию, вне которой система не может существовать, поскольку эта инстанция поддерживает (выступает посредником) связь системы с внешней (социальной) средой.

И главное – становление системы должно проходить вместе со становлением ее руководящего Центра, который, таким образом, выступает плоть от плоти отмеченной системы и закладывает управляющие импринтинговые сигналы для ее элементов.

Анализ воспитательного учреждения А. С. Макаренко позволяет прийти к выводу о том, что педагог актуализировал отмеченные выше кибернетические особенности социального управления. С самого начала становления воспитательного учреждения педагог стоял у ее основ как основатель, реализовывая еще один принцип эффективного управления, согласно которому управляющий Центр сам создает систему ("*принцип Творца*") и формирует ее управляющий механизм.

Вспомним, как все происходило в колонии А. С. Макаренко. Прежде всего после А. С. Макаренко в нее прибыли воспитатели, которые стали базовым инструментом управления системы. Потом появились "малолетние преступники" – ребята 16-18 лет (представляющие более-менее зрелые преступные элементы):

"Четвертого декабря в колонию прибыли первые шесть воспитанников и предъявили мне какой-то сказочный пакет с пятью огромными сургучными печатями. В пакете были "дела". Четверо имели по восемнадцать лет, были присланы за вооруженный квартирный грабеж, а двое были помоложе и обвинялись в кражах. Воспитанники наши были прекрасно одеты: галифе, щегольские сапоги. Прически их были последней моды. Это вовсе не были беспризорные дети".

Как видим, в колонию прибыли четыре восемнадцатилетних молодых человека (двое оставшихся были чуть моложе). Даже по меркам нашего времени прибывшие были вполне взрослыми людьми, не говоря уже о том, что в условиях Гражданской Войны люди взрослели еще раньше.

И эти "малолетние преступники", а на самом деле достаточно "закоренелые преступники" в результате спонтанного применения педагогом метода "взрыва" получили коренную трансформацию своей психофизиологической природы и оказались вторым (после воспитателей) передаточным звеном и средой управления системы.

Вот как об этом пишет сам А.С.Макаренко:

"И вот свершилось: я не удержался на педагогическом канате. В одно зимнее утро я предложил Задорову пойти нарубить дров для кухни. Услышал обычный задорно-веселый ответ:

– Иди сам наруби, много вас тут!

Это впервые ко мне обратились на "ты".

В состоянии гнева и обиды, доведенный до отчаяния и остервенения всеми предшествующими месяцами, я размахнулся и ударил Задорова по щеке. Ударил сильно, он не удержался на ногах и повалился на печку. Я ударил второй раз, схватил его за шиворот, приподнял и ударил третий раз.

Я вдруг увидел, что он страшно испугался. Бледный, с трясущимися руками, он поспешил надеть фуражку, потом снял ее и снова надел. Я, вероятно, еще бил бы его, но он тихо и со стоном прошептал:

– Простите, Антон Семенович...

Мой гнев был настолько дик и неумерен, что я чувствовал: скажи кто-нибудь слово против меня – я брошусь на всех, буду стремиться к убийству, к уничтожению этой своры бандитов. У меня в руках очутилась железная кочерга. Все пять воспитанников молча стояли у своих кроватей, Бурун что-то спешил поправить в костюме.

Я обернулся к ним и постучал кочергой по спинке кровати:

– Или всем немедленно отправляться в лес, на работу, или убираться из колонии к чертовой матери!

И вышел из спальни...

В области дисциплины случай с Задорновым был поворотным пунктом. Нужно правду сказать, я не мучился угрызениями совести. Да, я избил воспитанника. Я пережил всю педагогическую несуразность, всю юридическую незаконность этого случая, но в то же время я видел, что чистота моих педагогических рук – дело второстепенное в сравнении со стоящей передо мной задачей. Я твердо решил, что буду диктатором, если другим методом не овладею...

Екатерина Григорьевна несколько дней хмурила брови и разговаривала со мной официально-приветливо. Только дней через пять она меня спросила, улыбнувшись серьезно:

– Ну, как вы себя чувствуете?

– Все равно. Прекрасно себя чувствую.

– А вы знаете, что в этой истории самое печальное?

– Самое печальное?

– Да. Самое неприятное то, что ведь ребята о вашем подвиге рассказывают с упоением. Они в вас даже готовы влюбиться, и первый Задоров. Что это такое? Я не понимаю. Что это, привычка к рабству?

Я подумал немного и сказал Екатерине Григорьевне:

– Нет, тут не в рабстве дело. Тут как-то иначе. Вы проанализируйте хорошенько: ведь Задоров сильнее меня, он мог бы меня искалечить одним ударом. А ведь он ничего не боится, не боятся и Бурун и другие. Во всей этой истории они не видят побоев, они видят только гнев, человеческий взрыв. Они же прекрасно понимают, что я мог бы и не бить, мог бы возвратить Задорова, как неисправимого, в комиссию, мог причинить им много важных неприятностей. Но я этого не делаю, я пошел на опасный для себя, но человеческий, а не формальный поступок. А колония им, очевидно, все-таки нужна. Тут сложнее. Кроме того, они видят, что мы много работаем для них. все-таки они люди. Это важное обстоятельство".

В результате описанных событий была сформирована образовательно-гармонизирующая структура, напоминающая *Божественную Троицу*: Бог-Отец – педагог-Макаренко. Бог-Дух – воспитатели (которые несли в себе духовные основы, идеологию Отца) и, наконец, Бог-Сын – первые воспитанники как наиболее авторитетные правопреемники власти Отца. Как видим, сложилась четкая триадная логическая иерархия, которую при помощи логико-математических оснований современной науки описал академик Б. В. Раушенбах, адаптировавший функционально-онтологические принципы Божественной Троицы к законам математического анализа [Раушенбах, 1991].

В связи с этим отметим, что практически все педагоги и философы, которые анализировали поступок А.С.Макаренко, удовлетворились объяснением этого поступка самим великим педагогом, который позднее "облачил" свой судьбоносный поступок в новый для педагогики механизм "взрыва", инициирующий формирование у воспитанников принципиально иной системы мотивов и ценностей.

Мы полагаем, что А.С.Макаренко стал для первых "преступных элементов" непрекаемым авторитетом за счет того, что получил перед ними абсолютное моральное превосходство. Данное превосходство заключалось в том, что как в традиционном социуме, так и его экстремальных учреждениях, например в армии и тюрьме, истинным авторитетом является тот человек, который смог переступить через себя, то есть **преодолеть страх смерти** и быть готовым ко всему.

Таким образом, среди людей именно тот находится на высоте положения и выступает истинным лидером – свободным и независимым существом, кто преодолел высший ужас человеческого бытия – страх смерти, "победил мир" (И.Христос), стал **свободным** от реальности: "Размышлять о смерти – это значит размышлять о свободе. Кто научился умирать, тот разучился быть рабом. Готовность умереть избавляет нас от всякого подчинения. И нет в жизни зла для того, что постиг, что потерять жизнь – не зло" (М. Монтень, из книги "*Опыты*"). Или, "смерть – лучшая приправа жизни", а "жизнь есть приготовление к смерти".

Взрыв негодования, который захлестнул А.С. Макаренко, ударившего своего воспитанника, был вызван не только критическими условиями, которые были созданы в его учреждении (первые воспитанники превратили учреждение А.М.Макаренко в воровскую малину), но и тем, что данный взрыв имел место в условиях отчаяния, достигшего последнего градуса, когда на кон была поставлена жизнь А.С.Макаренко, а также его высшие ценности, ради которых он мог пожертвовать и самой жизнью.

Отметим, что отношение к смерти можно считать краеугольной проблемой человеческого бытия, которая определяет множество иных проблем. Страх смерти преодолевается человеком не только на путях обретения святости, но и в сфере высших человеческих ценностей:

Слепцы напрасно ищут, где дорога,  
Доверясь чувств слепым поводырям;  
Но если жизнь – базар крикливый Бога,  
То только смерть – Его бессмертный храм.  
*А. Фет ("Смерть", 1878)*

Спокойно трубку докурил до конца,  
Спокойно улыбку стер с лица.  
"Команда, во фронт! Офицеры, вперед!"  
Сухими шагами командир идет.  
И слова равняются в полный рост:  
"С якоря в восемь. Курс – ост.  
У кого жена, дети, брат  
Пишите, мы не придем назад.  
Зато будет знатный кегельбан".  
И старший в ответ: "Есть, капитан!"  
И самый дерзкий и молодой  
Смотрел на солнце над водой.  
"Не все ли равно – сказал он, – где?  
Еще спокойней лежать в воде".  
Адмиральским ушам простукал рассвет:  
"Приказ исполнен. Спасенных нет".  
Гвозди б делать из этих людей:  
Крепче б не было в мире гвоздей.  
*Н.С. Тихонов ("Баллада о гвоздях", 1922)*

Маятник качнётся – сердце замирает.  
Что кому зачтётся – кто ж об этом знает?  
Что кому по нраву, кто кого в опалу,  
Что кому по праву выпало-попало...  
Что судьба нам, братцы, к ночи напрозорит?  
Станет улыбаться или не захочет?..  
Мы одни и плеть им, мы одни узда им.  
Мы всегда успеем, мы не опоздаем.  
Настал час заката. Маятник качнётся...  
А без нас, ребята, драка не начнётся.  
А без нас, ребята, драка не случится.  
Надо ж нам когда-то с жизнью разлучиться...  
Что судьба нам, братцы, к ночи напрозорит?  
Станет улыбаться или не захочет?..  
Мы поставим свечи, мы грустить не станем.  
Выпал чёт иль нечет – завтра же узнаем...  
*А. Градский (из песни "Маятник качнётся" –  
период Афганской войны – 1979-1989)*

Говоря о **высшем авторитете, связанном с отсутствием страха смерти**, можно привести множество примеров из жизни христианских святых, которым покорялись даже звери.

Итак, первые преступные элементы, достаточно взрослые юноши, имеющие богатейших (преступный) жизненный опыт, полностью покорились А.С.Макаренко, восприняв его как высший моральный авторитет, который объединял в себе множество иных "локальных" авторитетов, среди которых авторитет вора в законе – лишь отблеск этого высшего авторитета святого человека, "победившего мир".

При этом данные юноши были включены:

- 1) в коллективную трудовую активность,**
- 2) в процесс учебы (познания),**
- 3) а также погружены в нарождающуюся систему гармоничных общественных отношений.**

Через некоторое время труд, учеба, социальная гармония стали одной из основных жизненных потребностей юных колонистов, что знаменовало коренное перепрофилирование их преступной природы. Однако при этом юноши не утратили достаточно высокий авторитет, который они имели в молодежной преступной среде. Поступающие из этой среды в колонию новые малолетние преступники таким образом вынуждены были подчиняться гармонизационному жизненному украду колонии, поддерживаемому абсолютным авторитетом А.С.Макаренко, а также авторитетом первых колонистов.

Таким образом, после того, как в воспитательную систему А.С.Макаренко попадали новые "преступные элементы", они полностью интегрировались – "вливались" в нее словно вода наполняет сосуд, принимая его форму и приспособляясь к его особенностям. Это обеспечивало высокую развивающую/воспитательную/формирующую эффективность педагогической системы великого педагога.

Отметим, что абсолютный авторитет А.С.Макаренко был авторитетом святости, который, по видимому, облачался самыми первыми воспитанниками в одеяния авторитета "вора в законе". Постепенно, после того, как воспитанники постепенно вырабатывали истинные (высшие) человеческие потребности (в труде, познании, гармоничном общественном взаимодействии) в авторитете А.С.Макаренко все более начинал проступать облик святого, а авторитет "вора в законе" нивелировался. Теперь уже с А.С.Макаренко можно было взаимодействовать как с равным.

На основании проведенного анализа можно сформулировать такие педагогические аксиомы.

**АКСИОМА.** Педагогика и образование призваны ориентироваться на утверждение трех высших (истинных) потребностей человека и человечества – к труду/творчеству, познанию/учению, гармоничному общению/взаимодействию с миром. Приведенные потребности выражают три фундаментальные формы освоения мира человеком, источником которых выступают высшие (истинные) потребности: праксеологию (потребность в труде/творчестве), гносеологию

(потребность в познании/учении), аксиологию (потребность в гармоничном общении/взаимодействии).

**АКСИОМА.** Утверждение трех высших (истинных) потребностей человека и человечества обеспечивает реализацию трех высших целей человека и человечества, достигаемых благодаря: развитию гармоничной личности (через всестороннее познание), воспитанию справедливого гражданина (через соборный коллектив), формированию творческого специалиста (через созидательный труд).

**АКСИОМА.** Педагогический процесс включает развитие, формирование, воспитание, которые соответствуют как трем формам педагогического процесса – образованию (развитие личности), обучению (формирование специалиста), воспитанию (воспитанию гражданина), так и трем аспектам школы как общественного института – семейной школе (воспитание гражданина), средней школе (формирование специалиста), высшей школе (развитие личности).

**АКСИОМА.** Ключевой фигурой педагогического процесса как единства развития личности, формирования специалиста, воспитания гражданина выступает Творец, характеризующийся тремя высшими (истинными) потребностями человека и человечества, а также выступающий в трех ипостасях, соответствующих трем высшим целям человека и человечества: педагог (развитие гармоничной личности), учитель (формирование творческого специалиста), воспитатель (воспитание справедливого гражданина).

**АКСИОМА.** Высшим системоформирующим качеством педагога/учителя/воспитателя, обеспечивающим его беспрекословный педагогический авторитет, является его абсолютное бесстрашие как способность отдать жизнь за три высшие цели человека и человечества, что выражает свободу педагога/учителя/воспитателя от реальности во имя высших целей.

**АКСИОМА.** Учителем для всех участников педагогического процесса выступает весь комплекс космосоциоприродной реальности, которая сотворена Абсолютом как совершенный инструмент развития свободы человека.

Аспекты рассмотренных аксиом А.С. Макаренко в целом выступают как согласующиеся друг с другом сущности. Покажем это согласование в таблице.

Таблица 1

## Согласование аспектов педагогических аксиом

<i>Ипостаси Творца</i>	<i>Высшие (истинные) потребности человека</i>	<i>Цели педагогического влияния</i>	<i>Типы школы как социального института</i>	<i>Формы освоения реальности</i>	<i>Аспекты педагогического влияния и его формы</i>
<i>Воспитатель</i>	Потребность в гармоничном общении в коллективе	Справедливый (коллективистский) гражданин	Семейная школа (дошкольное образование)	Аксиология	Воспитание: социализационное влияние
<i>Учитель</i>	Потребность в творческом труде	Творческий компетентный специалист	Общественная (+ профильная) школа	Праксиология	Обучение: формирующее влияние
<i>Педагог</i>	Потребность в познании / учении	Гармоничная личность	Высшая (профессиональная) школа	Гносеология	Образование: развивающее влияние

В связи с этим рассмотрим иное важнейшее качество педагога/учителя/воспитателя. Самым главным качеством учителя является **любовь к детям**. Если этого качества нет – учителя нет, если это качество присутствует в человеке – он учитель, поскольку любовь к детям делает человека учителем с Большой буквы, который рано или поздно усваивает весь арсенал методик воспитания и обучения. В связи с этим возникает вопрос о том, почему любовь к детям выступает краеугольным свойством/качеством учителя. Если человек любит детей, то он любит весь арсенал явлений, связанных с ранним детским возрастом. Маленькие дети как бы пребывают в раю, они по определению открыты, искренни, чисты. Не зря их иногда называют "ангелами", а Иисус Христос призывал: "будьте как дети". Таким образом, любя детей, учитель любит правду, чистоту, святость. Именно поэтому он может называться учителем и учить этой правде, святости и чистоте детей.

Сформулируем еще одну аксиому.

**АКСИОМА.** Краеугольным качеством педагога/учителя/воспитателя является его любовь к детям, поскольку любя детей, которые по определению открыты, искренни, чисты, учитель любит правду, чистоту, святость. Именно поэтому он может называться учителем и способен учить высшей правде, святости и чистоте детей.

Приведем еще два противоречащих друг другу **педагогических факта**. В 1997 году, в Индии Р. Блек услышал рассказ, который произвел на него неизгладимое впечатление. Один мальчик, сын сапожника, стыдился своего положения. Он много учился. После успешного окончания школы он уехал в Лондон учиться на адвоката. Ему приходилось много учиться, тяжело работать. Благодаря этому он стал известным и богатым. Однажды он приехал в отпуск к родителям и в один из дней зашел в мастерскую к отцу. Ему захотелось поработать, помочь отцу, как он это делал в детстве. Он сел,



стал забивать гвозди в подошву, латать дыры. Он делал это один день, другой. Кончился его отпуск, но он продолжал это делать. Он так и не вернулся в Лондон. Он сказал, что по-настоящему счастливым, занимающимся своим делом, он чувствует себя только в мастерской отца.

Интересен также и случай с маленькой горной армянской деревушкой, из которой за 10 лет (в период до и после ВОВ) вышли 2 маршала Советского Союза (один из них – Баграмян), 12 генералов и более сотни старших офицеров. Данный факт находит объяснение в том, что жители этой деревни много лет жили в непосредственной близости с азербайджанцами, села которых граничили с армянской деревней, превратившейся, таким образом, в своеобразный анклав. Армяне круглосуточно охраняли свою деревню, вырабатывая, таким образом, мужественный характер.

Данные факты, а также множество иных фактов подобного свойства позволяют сформулировать еще одну педагогическую аксиому.

**АКСИОМА.** Как внутренняя сущность человека (совокупность его природных задатков), так и внешние обстоятельства (реализуемые в контексте космосоциоприродной среды человеческого существования) могут оказывать на развитие этого человека решающее влияние.

Педагогические аксиомы кристаллизуются не только на основе анализа педагогических фактов, обнаруженных в сфере практической деятельности педагогов, но и базируются на их представлениях, которые проистекают из этой деятельности.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АКСИОМЫ, КРИСТАЛЛИЗУЮЩИЕСЯ НА ОСНОВЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ, ПОЧЕРПНУТЫХ ИМИ ИЗ СВОЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

---

Отметим, что многие педагогические аксиомы прямо не апеллируют к конкретным практикам, поскольку выводятся из совокупности практик, а также из субъективного опыта педагога, почерпнутого из педагогического опыта. Приведем пример "*теорем личности*" (поскольку, как известно, "личность человека можно воспитать только личностью другого человека"), разработанных В.П.Шенягиным на основании совокупности личного жизненного/педагогического опыта:

Теорема 1. Неполюценная личность, неограниченно возвеличенная, становится никем (ничем).

Теорема 2. Неполюценная личность, оптимально возвеличиваемая и в меру популяризированная, превращается в значимую личность.

Теорема 3. Полноценная личность остается целостной личностью, невзирая на степень похвалы.

Теорема 4. Гениальная личность, оптимально возвеличиваемая и в меру популяризированная, возводится в доминирующую фигуру, на имени и результатах которой основывается развитие человечества.

Теорема 5. Сущность неполюценной личности с позиции никчемной личности воспринимается в виде значимой личности.

Теорема 6. Сущность гениальной личности с позиции никчемной личности воспринимается в виде доминирующей ключевой фигуры, на имени и результатах которой базируется развитие человечества.

Теорема 7. Никчемная личность при неограниченном поиске её сущности и формировании тождественности достигает уровня полноценной личности.

Теорема 8. Ничтожная личность даже при неограниченном поиске её сущности и формировании тождественности остается никем (ничем, ничтожеством) [Шагеньян, 2013].

К подобным же педагогическим аксиомам можно отнести **аксиомы Ш.А.Амонашвили**, представленные в книге "*Баллада о воспитании*". В связи с этим великий педагог пишет, что "Педагогика имеет свою аксиоматику; она составляет кладезь мудрости, на которой можно строить педагогические теории и практику... Педагогическая аксиоматика, с одной стороны, подсказывает истинную направленность воспитательного процесса, с другой же, требует от воспитателя устремления к самоусовершенствованию" [Амонашвили, 2008]. Далее автор предлагает ряд педагогических аксиом/принципов, почерпнутых как из своей педагогической практики, так и из всей совокупности педагогической теории, оперирующей педагогическими принципами, законами, закономерностями и др. (см. **Дополнение 3**):

*Любовь воспитывается любовью.  
Доброта воспитывается добротой.  
Честность воспитывается честностью.  
Сострадание воспитывается состраданием.  
Взаимность воспитывается взаимностью.  
Духовность воспитывается духовностью.  
Дружба воспитывается дружбой.  
Преданность воспитывается преданностью.  
Сердечность воспитывается сердечностью.  
Культура воспитывается культурой.  
Жизнь воспитывается жизнью.*

Данные аксиомы Ш.А. Амонашвили экстраполирует и на негативные социальные процессы, в которых можно зафиксировать "антипедагогическую аксиоматику": ненависть воспитывается ненавистью, злоба воспитывается злобой и т. д.

Далее автор пишет о важнейшей аксиоме, согласно которой "высшие духовно-нравственные свойства в состоянии преобразовать и перевоспитать низшие свойства":

*Ненависть преобразуется любовью.  
Зло преобразуется добротой.  
Бессердечность преодолевается сердечностью.  
Бездуховность преобразуется духовностью...*

Ш.А. Амонашвили полагает, что данные аксиомы имеют однонаправленный характер, когда "не бывает, чтобы низшие свойства воспитывали высшие. Не бывает, чтобы ненавистью воспитывалась любовь, или злобой воспитывалась доброта".

Еще один ряд педагогических аксиом Ш.А. Амонашвили выстраивает так:

*Воспитывая – воспитываемся сами.  
Образовывая – образовываемся сами.  
Уча – учимся [Амонашвили, 2008].*

В целом, на основе представленных Ш.А. Амонашвили педагогических аксиом, почерпнутых им как из своей педагогической практики, так и из практики других педагогов, можно сформулировать такие аксиомы:

**АКСИОМА.** Позитивные и негативные качества/свойства педагога и социально-педагогической среды оказывают решающее влияние на результат процесса формирования/развития подобных же качеств у объектов, на которые направлено педагогического воздействие, что обнаруживает резонансный характер последнего.

Отметим, что данная аксиома (как и все последующие) имеет конкретизирующие ее следствия, которые Ш.А. Амонашвили называет собственно аксиомами ("любовь воспитывается любовью", "доброта воспитывается добротой", "личность воспитывается личностью" и др.).

**АКСИОМА.** Высшие духовно-нравственные свойства педагога способны преобразовать и перевоспитать низшие свойства его воспитанников, но никогда не бывает, чтобы низшие свойства воспитывали высшие.

**АКСИОМА.** Педагогический процесс (влияние) имеет реципроктный (резонансный, потенцирующий, усиливающий) характер, когда педагог, влияя (воспитывая, формируя, развивая) других, влияет на себя, то есть воспитывает, формирует, развивает себя, что, в свою очередь, усиливает (потенцирует) педагогический процесс и активизирует самосовершенствование (саморазвитие, самовоспитание, самоформирование) самого педагога.

В целом, данные аксиомы проистекают из представлений о педагогике и образовании, выработанных человечеством (см. **Дополнение 4**)

## АНТИПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АКСИОМЫ / ПРИНЦИПЫ

---

Наиболее явственно педагогические аксиомы реализуются в негативном контексте – в сфере **педагогических мифов**, которые отражают педагогические принципы, получившие негативный оттенок в новых условиях функционирования педагогической теории и практики. Как писал в книге "Самопознание" Н.А. Бердяев, "педагогика, годная для одной эпохи, может оказаться негодной и вредной для другой" [Бердяев, 1990, с. 295]. В связи с этим можно говорить о **педагогических мифах** и **ущербных педагогических парадигмах**, о которых пишет В.И.Андреев как о негативных факторах развития образования:

**"Первая педагогическая парадигма** заключается в следующем: существует установка на то, что вначале у учащихся необходимо сформировать глубокие и прочные знания, а уж затем, на завершающих этапах изучения соответствующей темы, ставить и решать творческие задачи. Именно на это ориентируют учителей многие традиционные методики обучения предметов в средней школе да и в вузе. Не отрицая необходимости широкого применения творческих задач на завершающих этапах обучения, вместе с тем хотелось бы подчеркнуть, что на этапе осмысления учебного материала и на этапе его эмпирического и теоретического обобщения, а также при практическом применении всегда имеются широкие возможности для активизации и интенсификации учебно-творческой деятельности учащихся.

**Вторая педагогическая парадигма** связана с реализацией принципа доступности обучения. Из одного учебника дидактики, педагогики в другой переносится формулировка этого принципа. Так, в учебнике "Педагогика школы" под редакцией профессора И.Т.Огородникова читаем: Принцип доступности обучения вытекает из требований учета возрастных особенностей учащихся, чтобы объем и содержание учебного материала были по силам учащимся, соответствовали уровню их умственного развития и имеющемуся запасу представлений и понятий, на основе которых происходит их непрерывное движение вперед". Казалось бы, все правильно. Но так ли это? То, что доступно, не развивает или почти не развивает. Если бы принцип доступности реализовали в спорте, то никогда ни один спортсмен не смог бы достичь тех спортивных рекордов, которые мы имеем сегодня. Чтобы превзойти актуальный (достигнутый) уровень своего развития, продвинуться в своем развитии, чтобы овладеть хотя бы малым элементом знаний на пределе своих способностей, ученик должен мобилизоваться, напрячь свои силы и способности. Только в этих условиях мы вправе ожидать развивающего эффекта в обучении и воспитании.

Существует **третья педагогическая парадигма**. Учителя средней школы очень часто отождествляют знания-эрудицию и творческие способности учащихся. Этому в значительной степени способствуют современные учебники, учебные планы и программы, в которых акцент сделан на формирование знаний и практически не

уделено должного внимания развитию творческих способностей учащихся. Вместе с тем уровень эрудиции, то есть широкой осведомленности, не всегда коррелирует с уровнем развития творческих способностей ученика. И как заметил еще Демокрит, "многознание уму не научает».

**Четвертую педагогическую парадигму** мы связываем с переоценкой значимости теоретических знаний, формирования теоретического мышления. Творческое мышление шире и глубже охватывает, отражает объективную действительность, чем теоретическое мышление. Творческое мышление отражает диалектику теоретического и практического мышления в их единстве. Умаление роли практического компонента в учебно-творческой деятельности – и есть четвертая педагогическая парадигма" [Андреев, 2012, 1 глава].

Рассмотренные педагогические парадигмы связаны с педагогическими мифами – догматизированными, то есть устаревшими, или даже ошибочными, педагогическими принципами, на которые опираются в своей деятельности педагоги и которые в системном единстве на уровне педагогической рефлексии и теории составляют педагогическую мифологию – новое направление педагогической науки и практики [Тюнников, Мазниченко, 2004].

Приведем список метафор-контропор к педагогическим мифологемам, составленный Ю.С.Тютюнником и М.А.Мазниченко:

**Таблица 2**

**Список метафор-контропор к педагогическим мифологемам**

<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МИФОЛОГЕМА</b>	<b>МЕТАФОРА-КОНТРОПОРА</b>
Ученики должны бояться учителя.	Когда человек изо всех сил выискивает средства заставить других бояться себя,... он прежде всего достигает того, что его начинают ненавидеть. – <i>Ш. Монтескье</i>
Веселый настрой класса – помеха для обучения	Чем важнее и серьезнее предмет, тем веселее нужно рассуждать о нем. – <i>Г.Гейне</i>
Задача учителя – поучать, требовать, наставлять.	Юноши, обдумывающие, как жить, спросили у старика: "Можно ли сразу же отличить умного от дурака?" Старик сказал, поглядевши ввысь: "Я их легко различаю: умный учится всю жизнь, дурак всю жизнь поучает". – <i>П. Железнов</i>
Скрытых возможностей у учеников не существует	Способности ребенка – айсберг. На поверхности только малая часть. Слои, находящиеся под поверхностью, часто спрятаны от нашего взора и неизвестны даже самому человеку.
Воспитание – это формирование личности.	Представьте себе форму, в которую мы отливаем одну личность за другой, делая правильные, хорошие, гладкие отливки.
Методика – инструкция, которую нужно в точности воспроизводить.	Методика – клетка, в которую при точном воспроизведении учитель пытается уловить обучение (воспитание) и где в результате оказывается сам.

У хорошего учителя должен быть стабильный порядок и спокойствие в классе.	Порядок – это возможность не думать о порядке.
Отстающих учеников нужно ругать.	Похвала – педагогический домкрат.
Учитель никогда не должен выглядеть смешным в глазах учеников.	Серьезность – это поза, принимаемая телом, чтобы скрыть недостатки ума. – <i>В.Г. Кротов [Кротов, 1997]</i>
Ребенок – сосуд, который нужно наполнить определенными знаниями	Учитель не столько наполняет сосуд, сколько делает так, чтобы светильник зажегся.
Учитель должен дать знания любой ценой.	Учитель, пытающийся преподавать без того, чтобы внушить ученику желание учиться, кует холодное железо. – <i>Г. Манн</i>
Функция учителя – передача знания	Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить. – <i>А. Дистервег</i>
Учитель – непререкаемый авторитет.	Желающим научиться чему-либо препятствует очень нередко авторитет тех, кто учит. – <i>Цицерон</i>
Ученики не должны спорить с учителем.	Ученик никогда не превзойдет учителя, если видит в нем образец, а не соперника. – <i>В.Г. Белинский</i>
Усилия учителей по воспитанию детей не дают нужного результата. Возможности процесса воспитания безграничны.	Воспитатель никогда не добьется того, чтобы на дикой яблоне росли персики, но он может достигнуть того, что яблоки этого дерева будут сладки. – <i>У. Гарвей</i>
Цель современного школьного образования – всестороннее развитие личности.	Учебные заведения – фабрики, производящие упаковки со "всесторонними знаниями". Школьное образование – "шведский стол" знаний. Ученику достаточно отведать по кусочку от разных блюд, никакое не распробовав основательно. – <i>Э. Фромм</i>
Хороший учитель должен ответить на любой вопрос.	Учитель должен выполнять роль всезнайки. Не стыдно и не вредно не знать. Всего знать никто не может, а стыдно и вредно притворяться, что знаешь, чего не знаешь. – <i>Л.Н. Толстой</i>
Хороший учитель должен скрывать свои настоящие чувства от школьников.	Не бойся им показаться не таким. Бойся, что они тебе покажутся не такими.
Мелочами в поведении учеников можно пренебречь.	Не умеи отличать крупного от мелочей
Учитель может не придерживаться тех ценностей, которые хочет	Не призывай мыть руки перед едой. Купи микроскоп.
Причины возникновения нежелательных педагогических ситуаций – в учениках.	Колючки у каштанов – это от свиней.
Принуждение – кредо учителя.	Сев на муравейник, царем муравьев не станешь.
Ученики – тупые и бездеятельные существа.	Пессимизм в обучении и воспитании равносителен тому, чтобы заживо похоронить возможное радостное будущее ребенка.

В настоящее время хорошим учителем стать невозможно.	Лучше зажечь одну маленькую свечу, чем клясть темноту.
Нововведения разрушают сложившиеся педагогические традиции.	Ты можешь сделать все. В бесплодной пустыне ты можешь вырастить кедровый лес. Но не надо конструировать кедр. Надо прорастить его семена. – <i>А. Сент-Экзюпери</i>
Методика – ничто, интуиция – все.	Кто пустит за штурвал самолета постороннего человека на основании того, что он часто летал на нем в качестве пассажира?
Педагогическое действие – бесконечное позирование.	Естественность – это поза. – <i>О. Уайльд</i>
Дети не должны вести себя шумно.	"Вам никогда не удастся создать мудрецов, если будете убивать в детях шалунов". – <i>Ж.-Ж. Руссо</i> <i>Что нужно сделать, чтобы спасти Школу:</i> – Открыть школу внешнему миру – учиться не только в четырех стенах, но и "в полях и лугах" – Сделать так, чтобы труд ученика имел для него смысл и значение. – Дать возможность детям на уроках общаться, говорить, двигаться. – Больше работать руками: экспериментировать, мастерить... – Говорить с ребенком на языке Сердца, а не алгоритмов и формул. – Если хотим, чтобы ребенок стал умным и образованным, необходимо прежде всего заботиться о его духовном и телесном здоровье. – Если хотим, чтобы ребенок любил учиться, надо сделать учение веселым и радостным. – Если хотим, чтобы ребенок вырос сильной личностью, надо сохранять и развивать его уникальность и неповторимость.
Признак хорошей работы учителя – абсолютное отсутствие конфликтов.	Бесконфликтность – конфликт наоборот. – <i>В.Г.Кротов</i>
Школа – фабрика, или конвейерное производство.	Школа – фабрика, ученик – сырье, выпускник – готовая продукция.
Учить надо только тех, кто хочет учиться.	Родственники принесли к врачу больного: "Доктор, он болен!". Доктор осматривает больного, а потом заявляет: "Да, вы правы. Он действительно болен. Унесите. Следующий!" Функция врача – лечить больного, а не только ставить диагноз, функция учителя – учить детей, а не констатировать "они не хотят учиться". Функция учителя – помочь ребенку захотеть учиться.



В связи с этим В.М.Спиваковский в книге "Образовательный взрыв" формулирует мифы современной школы, некоторые из которых мы приводим ниже:

1) переутомление учеников – от количества уроков (на самом деле переутомление – от шума на переменах, неинтересных уроков, мини-стрессов от громких звонков и вызовов к доске, от медленного темпа подачи учебного материала),

2) учиться надо только для будущего,

3) главное – поступить в институт (а если при этом выпускник института не найдет работу?),

4) в школе нужна специализация (специализация противопоказана, поскольку в наш динамичный век структура профессий быстро меняется, а человек вынужден учиться всю жизнь, поэтому в школе нужно давать "широкие, пусть и не глубокие, умения и навыки"),

5) сначала нужно изучать трудные предметы, а потом легкие,

6) самое главное – накопить знания,

7) чтобы добиться благополучия, надо много учиться  
[Спиваковский, 2011, с. 197-209].

## РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АКСИОМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

---

Одним из первых, кто попытался разработать систему педагогических аксиом, был *Я. А. Коменский*, заложивший основополагающие (аксиоматические) принципы педагогики, которые реализуются в нескольких аксиомах.

**Аксиома о развитии участников педагогического процесса** как стадийного роста – движения, изменения его (ученик при этом рассматривается как "подвижная вещь") от одного состояния к другому. Эта аксиома выступает одной из основных у всех видных теоретиков и практиков (Л. С. Выготский, Дж. Дьюи, М. Монтессори Ж.-Ж. Руссо, Ж. Пиаже, И.Г.Песталоцци, И. Г. Фихте, Ф. Фребель и др.).

**Аксиома свободы воли, ответственности** у Я.А.Коменского реализуется в необходимости освобождения от власти авторитетов, в принятии сформировавшейся личностью самостоятельных решений ("Панпедия", III 20), поскольку обучать всех всему возможно в той мере, в какой удастся "все устроить так, чтобы каждое дело человек делал не по принуждению, но как бы самопроизвольно (по собственной воле и влечению)" ("Панпедия", IV 13), т. е. по определенному закону, который воля человека "сознательно выбирает".

**Аксиома обучаемости, воспитуемости** (способность человека быть воспитуемым и обученным), которая также выражает и идею компенсаторного обучения, которое способно компенсировать, скорректировать, восполнить, уравновесить недостатки прирожденной телесной организации данного индивида ("*Великая дидактика*", XII 14; "*Новейший метод языков*", X 16; "*Панпедия*", II 30).

Аксиома, согласно которой **у предоставленного самому себе человека не развивается человеческая психика как представителя Homo Sapiens**, когда разворачивание собственно человеческих наследственных форм поведения у детей не наблюдается, поскольку в среде животных человеческий ребенок в известном смысле становится волком (феномен Маугли). Исходя из этого принципа Я.А. Коменский призывал отбирать в человеческой культуре лучшее ее содержание, способное облагораживать и совершенствовать человеческую природу ("*Новейший метод языков*", X 18), что проявляется и в идее "второго рождения", рождение человека благодаря воспитанию, понимаемому как активное присвоение лучшего в общечеловеческой культуре ("*Панпедия*", III 29; "*Панпедия*", IV 22).

В новейшее время одним из первых в явном виде логическую форму аксиом в педагогике сформулировал *Уильям Клаас Франкена* (*William Klaas Frankena, 1908-1994*), профессор философии университете в штате Мичиган [*Frankena, 1965; The philosophy and future..., 1980*], который утверждал, что ряд **аксиом существования** лежит в фундаменте любой педагогической

теории. Эти аксиомы *Б.М.Бим-Бада* в исследовании "*Аксиомы теоретической педагогики*" рассматривает в такой последовательности:

"1) Существуют такие способности, свойства, особенности, достоинства и совершенства личности, которые сами по себе, стихийно не формируются или формируются в недостаточной для личности и для общества степени.

2) Эти "дополнительные" человеческие способности и достоинства задаются не произвольно, а, будучи существенно необходимыми для блага личности и общества, во что бы то ни стало должны быть получены.

3) Эти высшие достоинства и совершенства личности могут быть получены каждым индивидом, и препятствия к тому могут ставить только специфические тяжелые заболевания индивида и/или исторически низкий уровень культуры данного общества.

4) Для становления и развития необходимых и возможных высших достоинств, способностей и совершенств личности существует системный их набор, программа, стратегия и тактика, хронологический план и методы их развития.

5) Все виды воспитания вовлекают в себя развитие желаемых свойств желаемыми методами.

6) Существует система желательных совершенств, которые развивались бы в ходе образования.

7) Существуют морально не вызывающие возражения методы, которыми можно культивировать в обучаемых желательные и желаемые ими совершенства.

8) Образовательные возможности, доступ к образованию осуществляются по критериям, черпаемым из наук о человеке.

9) Существует образовательная программа, основанная на фактах о природе человека, общества и познания.

10) Постулируется, что данный метод или вид практики необходим, достаточен или, по меньшей мере, полезен для совершенствования данных свойств.

Средства, приемы, практики при конкретном осуществлении образования обосновываются исходя из сформулированных выше исходных положений педагогики. В структуре их обоснования мы обязательно обнаруживаем следующие формы утверждений (высказываний): (а) образование обязано культивировать такую-то добродетель. (б) Слушание такой-то и такой-то музыки способствует укреплению человека в добродетели. (с) Поэтому в образовании используется такая-то музыка.

Или, предположим, мы исходим из посылки о том, что любое свойство развивается в ходе познавательной самостоятельности. Тогда наше обоснование примет форму: (а) в цели образования обязано входить понимание музыки. (б) Любая способность эффективно культивируется благодаря соответствующему "деланию", возможность которого обеспечивается учащемуся. (с) Поэтому в образовании

необходимо включить изучение пения или игры на каком-либо инструменте".

В связи с этим Б.М.Бим-Бад осуществил интерпретацию отмеченных выше аксиом (см. "*Аксиомы теоретической педагогики*"), представив их в таком виде.

**Аксиома уникальности человека.** Комбинирование родительского наследственного материала при слиянии двух половых клеток таково, что генотип каждого организма оказывается уникальным. За исключением монозиготных (близнецов не существует полностью идентичных генотипов.

**Личность амбивалентна (противоречива).** В природу человека заложены созидательные, благотворные, полезные для него лично и для общей культуры начала. Но в ее толще мы одновременно обнаруживаем и опасные пласты. В человеке обнаруживается одновременное наличие и сложное взаимодействие духовности и материальности. Дуальность человека проявляется и в антиномичности сознания, в амбивалентности чувств, ценностей и отношений, разделяемых личностью и обществом. Насквозь противоречиво индивидуальное и общественное бытие человека.

**Аксиома единства в человеке наследованных, врожденных и приобретенных свойств, характеристик и особенностей.** Никакая генетическая черта не может ни существовать, ни стать значимой без содействия окружающей среды. Биологически наследуемые особенности нервной системы и сомы предопределяют собой развитие особи только опосредствованно – через его среду.

**Аксиома единства всеобщего (сущностного), особенного (свойственного данной группе людей в данное время и в данном месте) и единичного (неповторимо индивидуального) в любом человеке. Возрастная и гендерная специфика человека подчиняется той же исходной идее.**

**Аксиома апперцепции.** Все особенности человека – конкретное сочетание мыслей, чувств, воли, мотивов, интересов, склонностей, способностей, интеллекта, привычек и др. – проявляются в его жизнедеятельности только при условии их взаимодействия с постепенно разворачивающейся и усложняющейся массой впечатлений. Все, относящееся к собственно личностным чертам, – мировоззрение человека, нравственные и этические ценности и т. п. – суть промежуточный и конечный результат развития личности во времени и пространстве ее бытия. Приобретение любого опыта личностью имеет апперцептивный характер.

**Развитие душевных сил происходит в ходе и результате взаимодействия наследуемых программ роста и развития с окружающим человека миром природы, вещей, социальных установлений, с миром культуры.**

**Аксиома опосредствованности развития.** Индивидуальный опыт каждого человека зависит от постоянно меняющихся внутренних

состояний организма, от колебаний настроения и от их сочетаний с внешними обстоятельствами. Внутренние же состояния всегда заведомо различны у разных людей и нередко меняются у одного и того же человека. А последующий опыт зависит от предшествующего (аксиома апперцепции).

**Аксиома орудийно-знакового опосредствования развития.** Человек обретает себя только через культурные объекты – предметы, орудия и знаковые системы. Превращение биологической особи вида "homo sapiens sapiens" в человеческую личность есть процесс присвоения индивидом богатства исторически развившейся культуры.

**Аксиома разнохарактерности и непостоянства среды развития.** На разных возрастных ступенях на первый план выходят разные влияния среды.

**Любое свойство человеческой личности, любая способность, любой параметр характера, любой элемент мировоззрения существует в некоем разбросе.** Указанная аксиома собирает все многообразие этих черт в рамки измеряемого диапазона. Иными словами, и изменчивость отдельного человека, и индивидуальные различия между людьми, и исторически происшедшие изменения человека, – все имеет свои совершенно определенные границы, которые задаются внутренними и внешними факторами его становления и развития.

**Личность активна,** активны душевные силы, высшие психические функции и способности человека.

**Аксиома особой роли детства.** Любому человеку оперирует тем материалом, который заложен в него рано. Человек наделен многообразнейшими задатками влечений, которым ранние детские переживания придают направленность.

**Аксиома бессознательной природы развития.** Механизмы, по которым происходит становление личности, неосознаваемы.

**Аксиома единства и изменчивости личности.** Стабильность и одновременно изменчивость свойственна каждому. Любому индивид способен к пожизненному изменению, более того, он не может не меняться на протяжении жизни. Но он остается при этом самим собой, т. е. сохраняет некое единство личности, свое неповторимое своеобразие.

**Аксиоматика воспитуемости и обучаемости.**

Изданной аксиомы развития следуют идеи о возможностях, необходимости, достаточности и границах воспитания, а из постулатов воспитуемости – представления о процессе целенаправленного организованного воздействия на личность.

Человек воспитуем. При всем многообразии индивидуальных различий воспитуемостью обладает каждый ребенок – это основоположение педагогического оптимизма стало эксплицитным лозунгом прогрессивной педагогики. Способность "поддаваться" воспитанию сама воспитывается, т. е. формируется по мере развития способности к произвольному вниманию, развития широты и глубины интересов, самостоятельного выбора.

Человек воспитуем пожизненно. Если мы должны констатировать уменьшение воспитуемости с возрастом и притом не плавного изменения, а скачкообразного, то все-таки мы должны признать и индивидуальную вариативность этой способности, и одновременно признать возможность тренировки и обучения даже в старом возрасте.

Степень воспитуемости зависит от 1) созревания, 2) возраста, 3) индивидуальных задатков, 4) взаимодействия с воспитателями и средой.

Обучаемость. Природа познания такова, что его методы и результаты могут передаваться от человека к человеку, усваиваться и развиваться тем, кому они переданы.

Вне этих допущений образование, как и педагогика, невозможно и не нужно. В самом деле, если кто-то от природы обладает всей полнотой совершенств и/или они становятся самопроизвольно, то воспитание и знание о нем излишни. Если же он не имеет и не может иметь ничего, то его воспитание и наука об образовании бесполезны. Но в действительности оба последние предположения в полной мере не жизненны, фантастичны, утопичны. Каждый новый жилец Земли нуждается в прививке культуры, в огранке своих способностей.

Природные задатки человека могут проявиться в нем и актуализироваться исключительно только благодаря воспитанию, упражнению, обучению, испытанию трудностями в новых ситуациях, накоплению опыта.

В этой связи Б. М. Бим-Бад приводит аксиому Ж. Г. Компейре "**Всякий закон природы человека может стать правилом его воспитания**", которая разворачивается в такие сентенции:

1. Природа образования – взаимодействие воспитуемых с воспитывающими.

2. Воспитание располагает средствами не воспроизводить в воспитуемых недостатков воспитателей.

3. Существуют способы образовать новые поколения более совершенными, чем поколения, их воспитывающие, т. е. существуют пути и способы приращения достоинств и совершенств.

4. Воспитание, обучение, образование – помощь более опытных, более зрелых, более сильных людей менее зрелым и опытным в движении их к принимаемым ими целям достойного людей общежития, к целям полезной для личности, семьи, общества жизнедеятельности.

5. Воспитание культуросообразно в двояком смысле: как зависимость от культуры и возможно более полный учет особенностей социализационного процесса.

Данные педагогические аксиомы, разработанные Я. А. Коменским, У. К. Франкена, Б. М. Бим-Бадом, Ж. Г. Компейрой, позволяют на основе обобщения сформулировать несколько педагогических аксиом.

**АКСИОМА.** Все участники педагогического процесса, как и человечество в целом, находятся в развитии и открыты обучению, воспитанию, развитию, что предполагает взаимодействие воспитываемых с воспитывающими благодаря организации социально-педагогической среды, обеспечивающей развитие, обучение и воспитание. Вне этой среды, которая выступает орудийно-знаковым агентом в совокупности культурных объектов (предметов, орудий, знаковых систем) и усвоенных обществом законов природы (принцип природосообразности) человек как представитель Homo Sapiens не способен развиваться.

**АКСИОМА.** Развитие человека представляет собой гетерохронный (разбросанный во времени, неравномерный) процесс в единстве 1) разнообразных влияний внешней среды, разных сензитивных фаз развивающегося человека и 2) целостной фрактально-голограммной "канвы", единого сценария этого развития, проистекающего из универсальной парадигмы развития. Данное обстоятельство приводит к тому, что, с одной стороны, любое свойство человеческой личности, любая способность, любой параметр характера, любой элемент мировоззрения существует в некоем разбросе от некоего среднего показателя, и одновременно все свойства человека составляют единую систему, кристаллизованную в фокусе единой вершины развития – свободы.

**АКСИОМА.** Процесс развития человека определяется особыми узловыми сензитивными периодами, обнаруживаемыми в фазах перехода человека из одного качественного состояния в другое, что наделяет эти фазы (особенно фазы рождения, детства, умирания) колоссальным значением в плане социально-педагогического воздействия, в том числе в контексте "метода взрыва" А.С.Макаренко.

**АКСИОМА.** Человек как свободная уникальная активная сущность характеризуется свободой воли, и поскольку человек может отвечать только за то, в отношении чего способен принимать свободные решения, свободная воля "человека свободного" (Homo Liberi) делает человека "человеком ответственным" (Homo Author), способным принимать решения и влиять на окружающий мир.

**АКСИОМА.** Человек как личность может и должен овладеть позитивными качествами (личностными новообразованиями), необходимыми для блага человека и общества, которое должно обеспечивать процесс развития у каждого человека этих позитивных, общественно значимых качеств, что предполагает системный их набор, а также позитивные пути (программу, стратегию, тактику, методы и др.) их развития и формирования у человека согласно высшим достижениям всех форм общественного сознания (науки, философии, религии, искусства, политики, морали, право). В результате чего новые поколения людей получают возможность быть более совершенными,

более зрелыми, чем поколения, их воспитавшие, которые первоначально были более зрелыми и совершенными по отношению к молодому поколению. В этом контексте развития создание может превзойти своего создателя.

**АКСИОМА.** Личность (человек) как единство наследованных, врожденных и приобретенных свойств, характеристик и особенностей выступает двойственно-противоречивой сущностью, объединяющей разные и даже антиномичные начала, взаимодействие которых на уровне целостной личности (человека) обеспечивает единство всеобщего (сущностного), особенного (группового) и единичного (индивидуального) аспектов бытия человека.

**АКСИОМА.** Развитие человека происходит в ходе и результате взаимодействия наследуемых программ роста и развития с окружающим человека миром природы, вещей, социальных установлений, с миром культуры, что обеспечивается как прямым влиянием среды на этот процесс, так и в результате апперцепции – процесса интерпретации воздействия среды через призму человеческого опыта, взглядов, субъективных интересов и др., что обнаруживает феномен опосредствованности развития человека его динамическими внутренними состояниями.

Изучение некоторых базовых принципов, законов и закономерностей образования (см. *Дополнение 3*) позволяет сформулировать еще несколько педагогических аксиом.

**АКСИОМА.** Педагогическое/образовательное воздействие должно быть направлена как на коллектив учащихся, так и индивидуально на каждого его участника, что призвано оказывать влияние как на целостный коллектив, который сам выступает фактором влияния, так и на индивидуум с целью развития его самодерминации и сохранения его уникальности, выступающей как принципом развития личности (неповторимой свободной сущности), так и механизмом существования реальности (представляющей собой единство в разнообразии): индивидуальность каждого участника образовательного процесса выступает совокупностью индивидуальных свойств, находящихся в дополнительных и компенсаторных отношениях друг к другу, поэтому нивелирование индивидуальности человека, его индивидуальных свойств приводит к разрушению человеческой целостности.

**АКСИОМА.** Педагогическое влияние и усвоение учебного материала должно быть организовано как непрерывный процесс в единстве и обратной связи: 1) развития, обучения и воспитания (ориентация на глубинные божественные цели развития человека в единстве с обеспечением воспитательного влияния учебного процесса, а также зарядкой воспитательного влияния знаниями), 2) процессов передачи знаний, их усвоения и их актуализации (согласованию этих



знаний с актуальными условиями существования общества), 3) учащихся, педагогов, социально-педагогической среды (единство педагогического управления и личной активности учеников, способов организации дидактичного процесса и его результатов), 4) социально обусловленных целей, содержания-форм-методов и результатов педагогического влияния, 5) начальных, промежуточных, конечных этапов педагогического процесса, 6) механизма восприятия материала (когда активны все сенсорные системы человека вкупе с эмоциональным и мыслительным процессами), 7) структуры организации учебного материала (реализация принципа педагогической интеграции, межпредметных связей), 8) единого целостного источника этого материала (реализация принципа фундаментализации образования в сфере синтеза знаний и универсальных матриц знаний), 9) теории, практики, жизнедеятельности, 10) трех процессов мышления – индукция/дедукция (от частного к общему и от общего к частному), традукция (познание по аналогии), инсайт/интуиция.

## РАССМОТРЕНИЕ БАЗОВОЙ АКСИОМЫ ПЕДАГОГИКИ

В силу единства мира в основе представленных педагогических аксиом лежит **аксиома о нуле** (нейтральном начале) как генеративно-детерминистском факторе, цели и инструменте развития человека.

Мы живем в "лучшем из возможных миров" (Лейбниц), то есть в **совершенной Вселенной**, которая создавалась и создается Богом именно как совершенная. Поясним данный тезис, выступающий **аксиоматическим принципом**.

Если качества и свойства объекта определяются не сами по себе, а по отношению к внешней среде, в которой данный объект находится, то определять качества Вселенной (как бытия в целом) можно только по отношению к тому, чем она не является – то есть по отношению либо к **Ничто** (небытию), либо к **будущему** этой Вселенной, которого еще нет. Поэтому совершенство Вселенной (помимо ее реляции к *Ничто*) определяется **целью** ее развития, в результате которого Вселенная, реализуя эту цель, приходит к будущему.

**Целью Бога в связи с созданием мира можно считать такую его архитеконику и механизмы функционирования, которые приводят существа, населяющие мир, к Богу.** Таким образом, высшей и окончательной целью Божьего творения – есть творение Богом Самого Себя. В этом случае человеку, "победившему мир", Господь открывает возможность боговоплощения: "Побеждающему дам сесть со Мною на престоле Моем, как и Я победил и сел с Отцем Моим на престоле Его" (*Откр. 3, 21*).

При этом важно знать, что **для Бога как совершенного существа творение Самого Себя – есть высшая степень творчества, которую Он и должен осуществить в силу Своей творческой природы.**

Главное качество "победившего мир" человека – **свобода от детерминизма этого мира**, что позволяет освобожденному человеку быть вне мира, быть трансцендентальным миру – то есть обладать краеугольным качеством, свойственным Абсолюту. Наш мир, несмотря на то, что им правит "князь тьмы", несмотря на четыре камня преткновения человеческой жизни, согласно Буддизму – старости, страданиям, болезням и смерти, создан как **совершенный** инструмент достижения человеком статуса Бога, поскольку именно в напряженно-трагических условиях бытия мира выковывается человеческая свобода, приводящая человека в лоно Всевышнего.

Самой важной из всех проблем, стоящих перед всеми формами общественного сознания и, соответственно, перед индивидуальным сознанием человека, есть проблема объяснения феномена **человеческой свободы**, выступающей краеугольным системоформирующим свойством **личности** как принципиально свободной, самодетерминированной, уникальной и тождественной только себе сущности.

Здесь обнаруживается принципиальное условия бытия *Homo sapiens*, связанное со свободой: человек должен быть свободным (самодетерминантным) существом, иначе он превращается в биоробота и перестает быть свободным. То есть основной критерий человека должен проистекать не столько из сентенции "я мыслю, следовательно я

существую", сколько из положения: "**я свободен, следовательно я существую**".

Однако, **как человеку возможно быть свободным?**

Повторим, что сущностью личности, необходимым и достаточным условием ее кристаллизации выступает свобода человека от детерминизма – причинной обусловленности мира (Вселенной, реальности, мира, бытия в целом).

Человеческая личность свободна как от мира, так и от самого человека, взращенного в этом мире и выступающего его элементом. Психологический механизм такой свободы предполагает наличие самосознания человека, позволяющего ему рефлексировать – т.е. осознавать себя, смотреть на себя со стороны.

Принципиально важно отметить, что такая позиция стороннего Наблюдателя (предполагающая способность личности посмотреть со стороны на себя как на существо, детерминированное бытием, в которое человек интегрирован) предполагает способность смотреть со стороны на все это **целостное бытие**, в котором его элементы связаны воедино причинно-следственными связями.

Поскольку развитие/формирование человека реализуется в процессе

**1) внешнего влияния** (формирования) и  
**2) одновременно высвобождения внутренних ресурсов** и импульсов (развития), то можно говорить о таком объяснении аксиомы нуля.

**Влияние** как основной аспект любого взаимодействия – краеугольный феномен реальности. Мы живем в мире, где предметы и явления оказывают взаимное влияние друг на друга. Более того, влияние выступает критерием реальности этих предметов и явлений, поскольку если объект, на который оказывается влияние, обладает иммунитетом против влияния, то это делает этот объект таковым, который невозможно воспринять, зафиксировать как реально существующий. Перефразируя известную фразу, можно утверждать: **я влияю (и подвергаюсь влиянию), следовательно я существую**.

Фундаментальная проблема влияния как такового заключается в вопросе: **как возможно влияние?** На уровне сухих формул, отражающих механизм влияния, непонятным остается сам статус влияния: влияние реализуется принципиально в процессе взаимодействия (поскольку всякое действие в конечном итоге сводится к взаимодействию как минимум двух объектов), которое есть принципиально реципрокным (обоюдным), что предполагает взаимное влияние взаимодействующих объектов, в сфере которого о направленном влиянии (то есть влиянии в полном смысле этого слова) одного объекта на другой речи идти не может.

Поэтому влиять – значит подвергаться влиянию, а сам процесс влияния выступает обменом взаимодействующих объектов (энергоинформационными) изменениями: влияя друг на друга, объекты изменяются сами, когда каждое такое изменение объектов в акте обоюдного влияния оказывается, *во-первых*, зеркально-эквивалентным друг другу,

когда, в известном смысле, никто ничего не выигрывает и не получает никакой "выгоды". *Во-вторых*, в процессе такого взаимодействия объекты (как это зафиксировано в многочисленных научных, философских, религиозных источниках) составляют единое целое. Так, в рамках "срединного пути" буддизма констатируется, что глаз и предмет, который он созерцает, являются единым узором, целостным нерасторжимым комплексом. Мир при этом может пониматься в контексте ориентального представления как "единство Жертвы, Места, где Жертва приносится, а также Приносящего Жертву". Подобным же образом и ипостаси Троицы, составляющие единое Божество, "обмениваются бытием" и есть суть едины.

На уровне человека и его сознания влияние оказывается еще более проблематичным, поскольку если процесс влияния оказывается реципрокным, то человек перестает быть свободным деятелем, оказывающим влияние, а выступает биологическим роботом, все действия которого входят в глобальное причинно-следственное поле бытия, реализующее универсальный детерминизм на всех его уровнях. В этом случае человек лишается свободы и самосознания – двух фундаментальных качеств личности как уникальной самодетерминированной сущности.

Рассмотренный парадокс влияния реализуется в контексте ***целостного мира и божественной задачи, связанной с его существованием***. Поясним данный тезис.

Говоря о мире в целом, отметим, что наш мир в силу его абсурдной иррациональности, трагичности выступает совершенным инструментом развития свободы человека, которая формируется в зонах неопределенности, хаоса, абсурда, в которых нет вселенского детерминизма, в которых нет причинно-следственных связей. В этом состоит один из аспектов ***теодицеи*** – оправдания Бога и его творения, где во всем утверждается ***гармония и справедливость***, выступающие общечеловеческой ценностью и непреложным фундаментальным законом космосоциоприродной реальности.

Справедливость в широком смысле реализуется в виде ***законов сохранения как физических параметров материи (вещества и энергии)*** при взаимодействии и взаимовлиянии предметов и явлений, так и эмоционально-поведенческих параметров человека и общества при взаимодействии людей и социумов.

Поясним последний вывод, касающийся установлению справедливости при взаимодействии людей и социумов. Любое такое взаимодействие предполагает энергоинформационный обмен, при котором взаимодействующие сущности чем-то обмениваются. ***В силу закона справедливости такой обмен всегда справедлив, то есть выступает как субъект-субъектный, реципроктно-равноценный процесс, в котором нет субъекта и объекта, "палача" и нет "жертвы". В таком обмене взаимодействующие стороны обмениваются "бытием" – если одна сторона что-то отдает, то обязательно получает что-то равноценное взамен. Почему?***

Приведем **пример**. В каждой области Украины есть облэнерго – система энергетического обеспечения/снабжения, выступающая стратегической отраслью, которая тем не менее приватизирована, то есть принадлежит отдельным лицам и во многом зависит от их произвола. Обнаруживается в высшей степени абсурдная ситуация. Облэнерго, которая состоит из энергогенерирующих предприятий, а также систем, передающих энергию потребителям, создавалась трудом многих тысяч человек в течение многих лет. Поэтому, по определению, облэнерго, являясь стратегическим объектом, должна принадлежать народу. Однако по странному, абсурдному стечению обстоятельств эта махина находится в собственности одного человека.

Таким образом, в данном случае мы наблюдаем своеобразный обмен/взаимодействие, одной стороной которого выступает собственник облэнерго, а другой – многие тысячи людей, у которых отняли это облэнерго. Возникает вопрос: что взамен в результате **равноценного и в силу закона справедливого обмена** получили эти тысячи людей?

Ответов несколько.

**Во-первых**, с точки зрения научно-философского подхода, высшей ценностью Вселенной выступает кристаллизующая уникальную человеческую личность свобода/самосознание. Свобода, будучи феноменом, не зависящим от детерминизма мира, развивается и формируются в ситуациях свободы же – то есть в ситуациях неопределенности, которая реализуется в условиях хаоса, парадокса, абсурда. Эти последние, в свою очередь, выступают социально-педагогическим средством формирования свободы/самосознания. Ситуация равноценного обмена, представленная выше на примере облэнерго, является в высшей степени парадоксально-абсурдной, ибо при более пристальном анализе вся ее дикость громогласно вопиет. *Эту ситуацию можно сравнить с той, когда в вашу квартиру, населенную вашими многочисленными родственниками, пришел невзрачный гномик, захватил наиболее ценные предметы, находящиеся в квартире, и владеет ими на правах собственника. А домочадцы при этом вынуждены еще и платить за пользование этими предметами, а также почему-то не могут изменить данное положение, например, выдворить гномика из квартиры.* Однако эта **чудовищно-абсурдная ситуация** реализует именно **равноценный обмен**: гномик получает в собственность всего лишь кое-какие ресурсы/предметы, а люди, в свою очередь – возможность развить свое самосознание, которое делает этих людей свободными, а поэтому богоподобными существами.

**Во-вторых**, с точки зрения религиозного подхода дело обстоит таким образом. Отнимая у людей существенный ресурс, то есть место под солнцем и, в конечном итоге – жизнь, гномик вместе с тем дает людям освобождение от некоторых их грехов. Ибо, согласно законам сохранения, ничто никуда не исчезает: если у нас отняли нечто одно, то обязательно дали взамен нечто другое – равноценное отнятому. Отсюда слова Иисуса Христа: "А Я говорю вам: любите врагов ваших, благословляйте проклинаящих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас" (Мф. 5, 44).

Если привлечь к рассмотрению наших проблем общую теорию влияния, то можно сказать, что управляющий субъект (фактор, элемент), который оказывающий воздействие на свое окружение (систему), характеризуется повышенным уровнем разнообразия, в связи с чем он выступает наиболее гибким, а также нейтральным элементом системы (Н. Винер, В.Эшби), поскольку в ней наиболее гибкий, мобильный управляющий элемент способен взаимодействовать с любым из элементов этой системы, оказывая на него влияние. Данная гибкость управляющего элемента в идеале означает его нейтральность как **способность не реагировать на это ответное воздействие, оставаясь в "тени" и не изменяясь в направлении, которые диктует внешняя среда.** Человек в качестве такого нейтрального управителя при этом освобождается от плена сиюминутных предпочтений своего окружения.

Поэтому главным "учредителем" и "управителем" реальности, ее креативным началом, средством, на основе которого она творится, как утверждает новая постнеклассическая парадигма науки, выступает физический вакуум (эфир), который характеризуется гибкостью, необычайной мобильностью, динамичностью, хаотичностью. Физический вакуум можно считать той глубинной нейтральной средой, на основе которой не только творится сущее, но и реализуется всеобщая связь и координация его элементов и аспектов, а также их развитие, разнообразные метаморфозы и взаимодействие. В этом понимании *гибкость управляющего элемента в системе означает то, что он выражает нейтрально-хаотическую природу физического вакуума.*

Синергетика, наука об открытых нелинейных диссипативных системах, признает, что хаос выступает в качестве "клея", который связывает части в единое целое. Общее "координационное поле" хаоса как сущности принципиально множественной должно быть "обеспечено" неким "нейтральным элементом" как всеобщим координационным началом всего и вся.

С другой стороны, можно утверждать, что данный нейтральный элемент присутствует в хаосе как нечто потенциально-возможное, виртуальное, косвенное, имплицативное (подразумеваемое), как непричинный фактор целостности, который экспериментально открыт квантовой физикой.

Данный процесс можно наполнить конкретным естественнонаучным смыслом, приняв в качестве нейтральности – **Ничто**, выступающее краеугольным порождающим фактором реальности.

Как считает Г. И. Наан, рождение Вселенной является процессом расщепления "Ничто" на "Нечто" и "Антинечто" (избыточную и дефицитную сущности, "плюс" и "минус"), что приводит к актуализации всех известных физических феноменов<sup>3</sup>.

В конечном итоге к *Нечто* и *Антинечто* приходят к *Ничто* посредством взаимного погашения, аннигиляции. *Ничто* (физический вакуум, эфир) же предстает глубинной универсальной средой, которая содержит в себе все и все в себе связывает.

---

<sup>3</sup> "Святая Троица, когда творит мир, поступает как Геометр" – из "Наставления" Кассиодора

Религиозно-мифологическое мышление также проводит мысль, что все сущее создано Богом из "ничего" (2 Мак. 7, 28)<sup>4</sup> посредством расщепления (дихотического разделения) его на свет и тьму (нечто позитивное и негативное, мужское и женское). Это приводит к бытийному состоянию сотворенности мира (как феномена асимметрии, о которой П. Кюри писал как о причине действия, движения, то есть самого мира). В конечном итоге, противоположные начала взаимокompенсируются и восстанавливают состояние первоначального единства, "блудный сын" возвращается в "отчее лоно", а человек, как указывал Лао-цзы, соединяет в одном лице противоположные начала: "познает мужественное и все же остается женственным" [см. Капра, 1994, с. 125].

В философии **даосизма** сущее также рассматривается как рождающееся из некоего первоначала (Тайцзи) посредством разделения его на две элементарные формы (силы Инь и Ян)<sup>5</sup>.

При этом процесс расщепления как некий структурированный процесс, имеющий начало и конец, предполагает фазу становления *Нечто* и *Антинечто*, что сопровождается актуализацией времени:

"2. Причины и следствия всегда разделяются пространством. Расстояние между причиной и следствием может быть сколь угодно малым, но не может быть равным нулю.

4. Причины и следствия всегда разделяются временем. Промежуток времени между причиной и следствием может быть сколь угодно малым, но не может быть равным нулю. Следствие всегда находится в будущем по отношению к причине. Таким образом, отношение причин от следствий устанавливается свойством времени.

5. Время обладает особым, абсолютным свойством, отличающим будущее от прошлого, которое может быть названо направленностью времени. Этим свойством определяется отношение причин к следствиям, ибо следствие всегда находится в будущем по отношению к причин..." [Козырев, 1958].

В результате чего появившиеся *Нечто* и *Антинечто* как контрарные сущности начинают взаимодействовать друг с другом, что ведет к их изменению (движению) и схлопыванию (аннигиляции, взаимному погашению и восстановлению *Ничто*. Данный сценарий реализует модель реальности А.Ф. Лосева: единое – множественное – целое.

---

<sup>4</sup> из "невидимого", "словом Божиим" (Евр. 11, 3).

<sup>5</sup> "Единое в даосизме означает Абсолют в состоянии неизреченности, которое предшествует всем явлениям: его творческое начало реализуется через двойное движение – через разделение одного надвое и через новый синтез. Из этих метаморфоз возникает бесконечность" [Завадская, 1975, с. 215]. "**Абсолют** – по преимуществу характеристика безусловности Бога, а больше – Отца, характеристика третьего рода составляющего целого (С.Костюченко) 16.07.2009" [Всемирно, 2008].

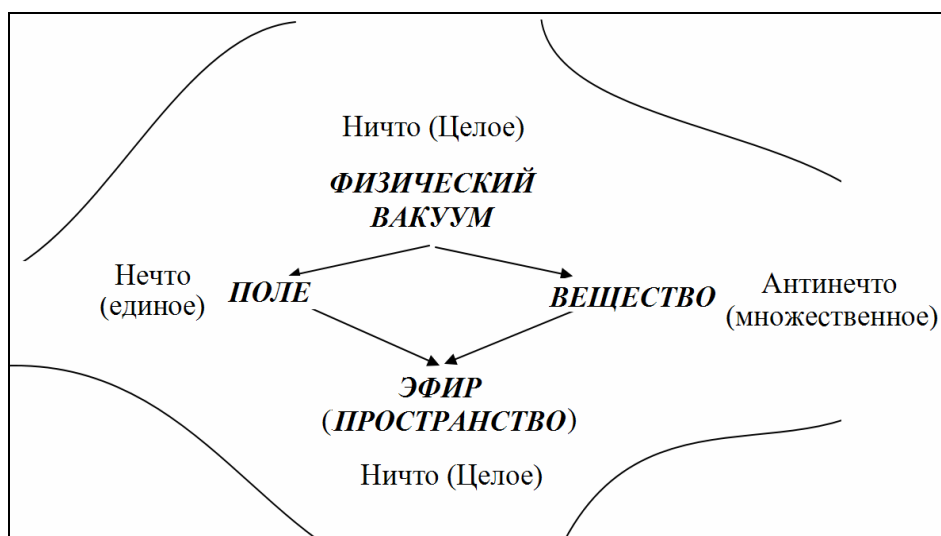


Рис. 1. Физико-диалектическая модель реальности

Важно отметить, что фундаментальный квантовый уровень Вселенной (который можно связать с эфиром, физическим вакуумом, *Ничто*), на котором фиксируется ее целостность, коррелирует с "полем сознания", постулируемым Г.И.Шиповым, а также с универсальным семантическим пространством Вселенной В.В.Налимова и другими подобными концептуальными построениями, а также с такими понятиями восточных религиозно-философских доктрин, как *Нирвана*, *Пустота*, *Шунья* и др. Это поле человеческого сознания (обнаруженное в квантовых парадоксах в виде соотношения неопределенностей В. Гейзенберга, методологически регулируемое принципом дополнительности Н. Бора) выступает нейтральной сущностью, объединяющей противоположности, ибо в сознании человека – его мышлении – мы обнаруживаем подобное явление – дипластию – условие парадоксального миропонимания (см.: логическую концепцию "абсурдного", или "диалектику абсурда" [Lupasco, 1947]. В этой связи важно отметить, что парадоксальность как нейтральный феномен выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью (парадоксальной двойственностью) их психической организации.

Анализ сознания в сфере современных теорий сознания позволяет сделать вывод, что его работа приводит к генерации *Ничто* (как единственного научного механизма актуализации в нашей психике феномена идеального, когда функционирование человеческого мозга оказывается "энергетически бесплатным феноменом" – Н.И. Кобозев, И.З. Цехмистро [Цехмистро, 1987, 2002, 2003]). Или, как пишут на Востоке, сознание человека может продуцировать *Ничто* (Шунью), что реализует замысел Творца – создание Самого Себя из Ничто, благодаря чему в результате развития природа Творца обнаруживается в Его творениях и Он соединяется с Собой, замыкая круг бытия, подобно тому, как гегелевское "в-себе-бытие" через "инобытие" приходит к "для-себя-бытие" (Логика – Природа – Дух):



*Пустое все! Но Мы, от Века,  
Из Шуньи лепим Человека.  
Забавно результат Нам Свой увидеть  
Как из человека Шунья выйдет.*

Здесь мы можем констатировать **управляющую роль сознания**, отраженную в парадоксе квантовой физики "*Наблюдатель*". Сознание при этом может пониматься не только как инициатор реальности, но и его координатор и управитель.

В этом понимании сознание может рассматриваться в качестве **Абсолютной сущности**

Наш мир в силу его абсурдной иррациональности, трагичности выступает совершенным инструментом развития свободы человека, которая формируется в зонах неопределенности, хаоса, абсурда, в которых нет вселенского детерминизма, в которых нет причинно-следственных связей. В этом состоит один из аспектов **теодицеи** – оправдания Бога и его творения, где во всем утверждается **гармония и справедливость**, выступающие общечеловеческой ценностью и непреложным фундаментальным законом космосоциоприродной реальности.

"Теодицея как оправдание Бога есть в конечном итоге оправдание как человека, так и добра, которое противоречит злу. Человек как **сознательное и свободное** существо должен иметь возможность свободного выбора между добром и злом. Если человек исходит из того, что существование этого мира как Целостности, интегрирующей в себе единое и множественное, единство и разнообразие, добро и зло (что является условием этой Целостности), лучше, чем его несуществование, то необходимо согласиться, что зло имеет позитивную ценность. Одним из серьезных ощущений, связанных с нашим временем, стало ощущение надвигающегося абсурда, когда безумие становится более или менее нормальным явлением" (С.Д.Довлатов).

**Справедливость в широком смысле реализуется в виде законов сохранения** как физических параметров материи (вещества и энергии) при взаимодействии предметов и явлений, так и эмоционально-поведенческих параметров человека и общества при взаимодействии людей и социумов.

Любое взаимодействие предполагает энергоинформационный обмен, при котором взаимодействующие сущности чем-то обмениваются. *В силу закона справедливости такой обмен всегда справедлив, то есть выступает как субъект-субъектный, реципрочно-равноценный процесс, в котором нет субъекта и объекта, "палача" и нет "жертвы". В таком обмене взаимодействующие стороны обмениваются "бытием" – если одна сторона что-то отдает, то обязательно получает что-то равноценное взамен.*

Исходя из проведенного анализа можно очертить **архитектонику реальности**, которая проистекает из процесса творения. В христианском богословии процесс порождения *Богом* мира понимается как *кенозис* –

умаление *Богом* Своей абсолютной сущности ради сотворения неабсолютных вещей. При этом данный творческий акт можно представить как импульс, расщепляющий *Ничто* на *Нечто* и *Антинечто*. Но, что интересно, для расщепления *Ничто* *Бог* "должен" первоначально сотворить это *Ничто*. Сам процесс сотворения *Ничто* требует привлечение уже известной нам дуальной схемы порождения "нового *Ничто*". То есть *Бог*, для того чтобы сотворить *Ничто*, "должен" *Сам* сначала расщепиться на две противоположности с тем, чтобы потом привести Их к взаимному уничтожению, схлопыванию, что, в свою очередь, и приводит к актуализации *Ничто*.

Поэтому *Бог* предстает как триадная сущность, как *Троица*: как изначальный *Бог-Абсолют* (*Бог-Отец*, *Творец*), а также его две противоположности – *Бог-Сын* и *Бог-Дух*.

Таким образом, вероятно, о процессе сотворения мира *Богом* в Библии повествуется как об акте, в котором принимают участие как минимум две сущности (в первой главе *Ветхого Завета*, если прочитать ее на древнееврейском, говорится: "*В начале Боги сотворил*"; кроме того, в первой главе *Евангелия от Иоанна* также повествуется о, как минимум, двух Божественных Сущностях: "В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог").

Принцип развития предполагает наличие некоего парного основания: "формальное доказательство, если оно базируется на одной аксиоме, тавтологично и полностью может быть сведенным к этому основанию. Но уже два исходных и независимых друг для друга положения делают возможным следующий синтез и получение нового содержания" [*Кумпф, Оруджев, 1979, с. 225*]. Следовательно, новое ("новое содержание") возникает как отношение элементов, как синтез некоторых "старых" моментов. Потому "краеугольное начало" мира (бытие) заключается в синтезе, который может быть разложенным формальным образом на, минимум, два элемента. Чтобы проиллюстрировать сущность парадокса развития приведем созвучные бл. Августину слова Григория Нисского, который писал, что сначала все вещи существовали у своей заданности, но ни одна не имела отдельного и действительного бытия [*см. Лелотт, 1959, с. 51; см. Осипов, 1994, с. 123*].

Таким образом, мы обнаруживаем Троицу. Она также реализуется в процессе генерации самосознания. Самосознание (Самосознающее Начало) как нулевое нейтральное состояние выражает **свободу человека от мира и над-мира**. Можно говорить о трех фундаментальных путях достижения данной свободы.

**Первый** напрямую связан с трансценденцией от мира, то есть с тем, что характеризует **Бога-Отца**. Реализовать этот вид свободы человек может тогда, когда: 1) вступит в определенные отношения с Абсолютом (вера в Него, молитва и др.); 2) отречется от себя во имя Всевышнего, то есть будет обладать христианскими (религиозными) добродетелями; 3) будет способен воспринимать Абсолют (являющийся "неистоцимым парадоксальным таинством" – О. Клеман), то есть владеть мистико-парадоксальным творческим мышлением, позволяющим воспринимать мистико-парадоксальную природу Бога. Отсюда проистекает задача

образования и культуры в целом культивировать данный вид мышления и мировосприятия.

**Второй** аспект связан со способностью реализовывать нейтрально-граничное состояние, заключающееся в соединении противоположностей, в результате чего достигается нейтральное "нулевое" состояние, свободное от детерминизма. Это состояние реализуется в лоне **Бога-Сына**, характерной чертой Которого выступает способность объединять противоположности "нераздельно и неслиянно" – жизнь и смерть, божественную и тварную природы, Бога и человека. Творчество, в котором объединяются разные и часто противоположные аспекты реальности, вот – наиболее полное нейтральное "нулевое" состояние, свободное от детерминизма. А сама мотивация творческой деятельности, как учит психология, выступает как свободная – непрагматическая надситуативная неадаптивная активность, не зависящая от внешних мотивационных импульсов и, по сути, уводящая человека из бытийного плана в духовных эмпирии творческих прозрений.

**Третий** аспект связан со способностью человеческого существа пребывать в гранично-промежуточных состояниях, которые обнаруживаются в процессе развития любого предмета: предмет, изменяющийся в процессе своего развития, как учит синергетика, неизменно пересекает хаотичную область, в которой прошлого уже нет, а будущего еще нет. В сфере этого хаоса исчезает причинно-следственная зависимость, что и делает пребывающее в ней существо свободным и сознающим себя. Это состояние реализуется в лоне **Бога-Духа**, Который как Дух, подобно хаосу, не имеет четкой пространственно-временной локализации, то есть пребывает везде и одновременно нигде. Данное состояние, промежуточное между двумя противоположными психофизиологическими состояниями, можно назвать точкой перехода между ними. Поэтому любое существование как процесс изменения и развития фиксирует множество разноплановых нейтральных переходных точек (критических состояний, имеющих "межкачественную" природу), в которых существа достигают свободы и самосознания. Процесс такого изменения, обнаруживающий нейтральные зоны, имеет место и в результате деструктивного изменения объектов – то есть в результате их **разрушения**. Наличествуют демонические существа, которые получают свободу и самосознание в основном посредством актов разрушения своего окружения, что приводит к атомизации и омертвлению локальных областей Вселенной. Отсюда проистекает некрофильная природа вселенского зла, выступающего необходимым феноменом нашего совершенного мира.

Именно с позиции представителей от третьей части третьего аспекта достижения свободы и самосознания мы обнаруживаем стремление обретать самосознание за счет разрушения внешней среды и повержения ее в хаос, который при этом стремятся эксплуатировать как нелинейный фактор управления, получивший название "**управляемый хаос**".

Таким образом, зоны хаоса (зоны нуль-перехода) как выражение критических явлений – фазовых граничных переходных состояний – реализуют универсальный способ существования и развития всего и вся во Вселенной. Любое изменение и развитие предполагает постоянное пересечение системой нейтрального (**нулевого**, граничного, хаотичного,

критичного) состояния как на уровне целостной системы, так и ее аспектов (составных частей).

Данное состояние добывается человеком во всех актах жизненной активности, которые ориентированы в одном направлении – обретении нейтрального состояния, поскольку любая система в нулевых нейтральных фазах своего развития (на структуре волны это нули функции) обладает свободой и самосознанием, выступающих **универсальной целью бытия**.

Однако для того, чтобы свобода и самосознание достигли своей полноты, они должны быть интегрированы в два других механизма реализации свободы и сознания, связанных с Богом-Отцом (принцип трансценденции) и Богом-Сыном (принцип творчества, реализуемого в процессе соединения противоположностей).

В целом, можно говорить **о трех уровнях развития свободы и самосознания, которые выражают универсальный алгоритм развития человека**.

**Низший уровень** – хаотичный, которому преданы все существа (предметы) Вселенной, постоянно пересекающие переходные (критические, граничные, нейтральные, нулевые, промежуточные) этапы в своем развитии. Многие люди находятся преимущественно на этом уровне самосознания, которое извлекается ими посредством пребывания в переходных фазах, достигаемых при помощи процедур жизнедеятельности, имеющей как нормальную, так и наркотическую природу (наркотики – одно из средств достижения нулевых состояний – так называемых "измененных состояний сознания"). Однако наркотические процедуры, в отличие от "нормальной" жизнедеятельности, чреватые летальным истощением психофизиологических ресурсов человеческого организма, ибо длительное использование практик наркотического транса в конечном итоге приводит к смерти наркомана, который, таким образом, обретает свободу и самосознание, уничтожая самого себя.

Представители же "темных сил" уничтожают других, создавая зоны хаоса во внешней среде (в том числе и в среде наркоманов) и добывая для себя посредством этого свободу и самосознание. Для того, чтобы постоянно иметь в наличии ресурс хаоса, "темные" научились восстанавливать хаос, постоянно "оживляя" подвергающиеся хаотизации существа, которые, как видим, выступают "дойными коровами" (донорами) для "темных" (вампиров). Процесс "оживления" осуществляется при помощи энергии, извлекаемой из разрушения других существ, стоящих на низших ступенях социокосмоприродной иерархии. Отсюда проистекает иерархическая структура мира "темных сил" (наиболее полно такой мир представлен в теософской и масонских доктринах), во главе которых стоит *Архитектор Вселенной* (Люцифер, верховный демиург). Такое устройство мира в своем основании имеет "ад" – среду, в которой генерируются огромные массивы энергии для восстановления существ – "дойных коров", находящихся на более высоких, чем узники "ада", социокосмоприродных уровнях.

Процесс "оживления" может осуществляться и светлыми силами за счет созидания ими энергии на основе механизма Бога-Сына благодаря соединению противоположностей (в акте дипластики, творчества, в котором создается нечто принципиально новое), что создает вакуумно-фотонную

реальность (эфир древних) – средство творения Богом-Отцом мира посредством расщепления этой вакуумно-фотонной реальности. Как видим, светлый сценарий оживления (восстановления хаоса), в отличие от рассмотренной выше вампирической модели "оживления", неизменно требует привлечения двух других ипостасей Троицы, что и составляет полноту сил света.

**Средний уровень** свободы и самосознания связан, как видим, с процедурой соединения противоположностей, который можно назвать творческим диалектическим мышлением (и одновременно актом творчества), благодаря которому генерируется *Ничто* (что делает мышление идеальным процессом). И генерация эта осуществляется представителями светлых сил "из-себя", и одновременно как соборный акт, отвечая принципам любви и жертвенности: "Если двое или трое соберутся во имя Мое, Я среди них" (*Мф. 18:20*), что реализует парадоксальный сверхаддитивный принцип целого как системные эффект целого, когда целое больше суммы его частей.

**Высший уровень** свободы и самосознания реализуется в процессе трансценденции человека – выхода за пределы бытия в сферу Бога-Отца, Который реализует диалектический закон перехода количества в качество, то есть выступает принципом преодоления количественного принципа построения Вселенной, реализуя новое качество – состояние выхода за пределы этой Вселенной за счет акта трансценденции.

#### **Выводы.**

Таким образом, свобода как принцип самосознания / рефлексии / трансценденции выступает основополагающей целью развития человека.

В этом отношении показательными являются такие **наблюдения**.

Д. Н. Узнадзе экспериментально исследовал психических больных с целью выяснить, какова сущность этих заболеваний, в результате чего было доказано: все психические болезни имеют одну и ту же природу, которая заключается в полной либо частичной утрате больными **способности объективации** – специфически человеческой способности сознательно оценивать явления реальности и сознательно же принимать решения, что связано прежде всего с состоянием осознанности, способности человека трансцендироваться, дистанцироваться от наличной ситуации, т.е. способности посмотреть на себя и ситуацию со стороны. Это, с другой стороны, означает открытость человека как к внутреннему (самому себе), так и к внешнему (миру), что возможно тогда, когда внутреннее и внешнее находятся в интегральной, гармоничной связи друг с другом, когда микро- и макрокосмос идентичны.

К. Роджерс сформулировал определение свободы как феномена **самосознания**: после того как его ученик В. Келл изучил множество случаев подростковой преступности, обнаружилось, что поведение подростков не могло быть предсказано на основе обстановки в семье, школьных или социальных переживаний, соседских или культурных влияний, медицинской карты, наследственного фона и др. Гораздо лучшее предсказание давала степень самопонимания, обнаруживающая с последующим поведением корреляцию 0.84. Причем, как отмечает В. Франкл, самопонимание в данном случае подразумевает самоотстранение [*Франкл, 1990, с. 81*].

## **ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА И ЧЕЛОВЕЧЕСТВА.**

В связи с проведенным анализом можно сформулировать фундаментальные ценности человека и человечества. Первой универсальной ценностью человека и человечества можно полагать **Абсолют**, который выступает вкупе с **жизнью** как условием бытия человека выступает вершиной всех иных общечеловеческих ценностей.

Третьей ценностью человека есть **свобода** – условие актуализации *Homo sapiens* – мыслящего существа, в корне отличающегося от животных, которые "тождественны своему существованию" (К.Маркс) и являются в определенном смысле биороботами. Человек, в отличие от животных, обладает свободой (свободной волей), способностью, позволяющей ему посмотреть на самого себя и свое место в мире со стороны. Данная способность (связанная с такими феноменами, как рефлексия, абстрагирование, трансценденция, надситуативность, выход за пределы актуальной данности, внутренняя мотивация и др.) делает человека мыслящим существом, обладающим "Я" – человеческой личностью – уникальной и тождественной только себе сущностью, которая на первых страницах Апокалипсиса определяется как "белый камень и на камне написано новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает". Природа человеческой личности тождественна природе Абсолюта, который также обнаруживает самореферентную природу, выступая самоотнесенной, самоидентичной Сущностью: имя Бога Яхве – "Я есть Тот, Кто Я есть".

Таким образом, чтобы стать "Я", человек должен быть свободным от детерминизма мира, то есть выйти за его пределы – встать "вровень" с Абсолютом, Который по определению является свободным и трансцендентным миру. **Человек при этом приобретает божественные черты как свободная творческая сущность.**

Следующей высшей ценностью человека выступает **счастье**, которое имеет множество аспектов и индивидуальных предпочтений. Однако целесообразно говорить о единственной критерии счастья – психофизиологическом состоянии человека, испытывающем счастье – удовольствии/радости. Если удовольствие может замыкаться в рамках низменно-биологического процесса, в котором отсутствует радость, то радость как более возвышенное состояние включает в себя состояние удовольствия. Поэтому универсальным критерием счастья можно считать **радость** – следующую в иерархии ценность человека.

Радость сопровождается повышенным жизненным тонусом человека, о чем косвенно свидетельствует тот факт, что при понижении этого жизненного тонуса (что сопровождается падением энергии) человек обычно испытывает усталость, раздражение, которые могут легко трансформироваться в злость и агрессию.

Радость как состояние повышенного жизненного тонуса реализует следующую ценность человека – **здоровье/гармонию**.

Повышение жизненного тонуса наполняет человека энергией, а также **любовью** – следующей жизненной ценностью. Поясним данную мысль.

Согласно информационной теории эмоций П.В.Симонова, стрессы как реакция на неопределенность внешней среды, сопровождающаяся

значительным эмоциональным возбуждением человека в виде страха, тревоги, фрустрации, гнева и др., приводят к истощению энергетических ресурсов человека, к снижению его жизненного тонуса. Освобождение же от стрессорных реакций – тревоги и страха – приводит к повышению жизненного тонуса, что активизирует **любовь** (в то время как снижение жизненного тонуса, недостаток энергии в организме проявляется в виде боли [Кассиль, 1975; Флекенштейн, 2008], когда боль возникает каждый раз, когда процессы распада, разрушения биологических структур начинают преобладать над процессами синтеза).

Существует **продуктивный механизм полного снижения информационной неопределенности среды существования человека**, не связанный с многочисленными механизмами психологической защиты – вера в Высший Разум (Абсолют) как убежденность человека в наличие Абсолюта как творческого, вседержущего, всеسوдеждающего и гармонизирующего начала реальности. Это **вера** в предустановленную Абсолютом гармонию и справедливое устройство мира, управляемого и направляемого Высшей волей, которая все держит под контролем, когда "ни один волос с головы человека" не упадет без этой воли. В свою очередь, верующий в Бога человек открывается внутренним интуитивно-подсознательным ресурсам восприятия мира, что реализуется в следующей высшей жизненной ценности, имя которой **мудрость/истина** (истинная картина реальности).

Верующий в высшую божественную справедливость человек, с одной стороны, реализует следующую жизненную ценность – **справедливость/соборность**, поскольку справедливость, применяемая к общественной организации жизни предполагает соборно-коллективистское мироустройство (получаем, кроме рассмотренной выше *свободы* еще два императива Великой французской революции – *равенство* и *братство*).

С другой стороны, полагающийся на божественную волю человек значительно снижает стрессогенный характер социального бытия, кристаллизуя фундаментальный оптимизм и обнаруживая отменное здоровье, что подтверждается наблюдениями В. Джеймса, который в книге "*Многообразие религиозного опыта*" приводит примеры людей, коренным образом изменившие систему ценностей благодаря тому, что поверили в Бога, в высшую гармонию и справедливость.

Таким образом, если отрицательные эмоции, стрессы, согласно информационной теории П.В.Симонова, проистекают из недостатка информации касательно процесса удовлетворения актуальной потребности, то позитивная ценностная установка "все под контролем Господа Бога", выступающего гарантом порядка и справедливости, является установкой на преодоление стрессов – главных потребителей нашей энергии. Таким образом, вера в Бога, как показал В. Джеймс в книге "*Многообразие религиозного опыта*", позволяет значительно энергизировать жизнь человека. В его книге много примеров удивительнейших метаморфоз, которые произошли с этими людьми. Один из этих людей на основе кардинального изменения системы ценностей избавился от страха, тревоги, гнева, в результате чего он отметил следующее: "Я был поражен тем, насколько **возросла энергия** и стойкость моего духа, насколько я стал

сильнее во всех жизненных столкновениях и как хочется мне все утверждать, все **любить**" (выделение – А.В.).

Человек с повышенным жизненным тонусом обнаруживает повышенную жизненную активность, которая, в свою очередь, выражается в желании трудиться. Отсюда следующая жизненная ценность человека – **труд/творчество**.

Труд, в свою очередь, пожинает плоды в виде следующей ценности: **добро/благо**.

Высший уровень труда – творческий труд – приводит к совершенствованию и красоте, что реализует следующую ценность – **совершенство/красота**.

Расширение в пространстве и времени совершенства и красоты, в свою очередь, актуализируют двенадцатую высшую ценность, которую можно определить, как **созидание потомков/ будущее**.

Налицо иерархия жизненных ценностей человека:

- 1) жизнь/вечность,
- 2) Абсолют/творец,
- 3) свобода/самосознание,
- 4) счастье/радость,
- 5) здоровье/гармония,
- 6) любовь/вера,
- 7) мудрость/истина,
- 8) справедливость/соборность,
- 9) труд/творчество,
- 10) добро/благо,
- 11) совершенство/красота,
- 12) созидание потомков/ будущее.

Проведенный анализ позволяет сформулировать ценностную аксиому педагогики.

**АКСИОМА.** Педагогика должна ориентироваться на утверждение таких жизненных ценностей человека и человечества: 1) жизнь/вечность, 2) Абсолют/творец, 3) свобода/самосознание, 4) счастье/радость, 5) здоровье/гармония, 6) любовь/вера, 7) мудрость/истина, 8) справедливость/соборность, 9) труд/творчество, 10) добро/благо, 11) совершенство/красота, 12) созидание потомков/ будущее.

В связи с проведенным анализом можно сформулировать основную аксиому педагогики.

**АКСИОМА.** Краеугольной целью развития / воспитания / формирования человека выступает свобода – условие актуализации *Ното sapiens*. Данная способность (связанная с такими феноменами, как рефлексия, абстрагирование, трансценденция, надситуативность, выход за пределы актуальной данности, внутренняя мотивация и др.)



делает человека мыслящим существом, обладающим "Я" – человеческой личностью – уникальной и тождественной только себе сущностью, которая на первых страницах Апокалипсиса определяется как "белый камень и на камне написано новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает". Природа человеческой личности тождественна природе Абсолюта, который также обнаруживает самореферентную природу, выступая самоотнесенной, самоидентичной Сущностью: имя Бога Яхве – "Я есть Тот, Кто Я есть".

## ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ

---

*(Вознюк А.В. Структурированная мудрость, извлеченная из информационного океана. – Житомир: Koob publications, 2018. – 228 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26810/>)*

Поскольку человек выступает главным участником образовательного процесса, для нас важными являются представления о нем, почерпнутые из философских источников. Приведем главные из них. Поскольку человек и мир едины, то о человеке можно сказать **следующее**.

Все, что изменяет нашу жизнь, – не случайность. Оно в нас самих и ждет лишь внешнего повода для выражения действием (А. С. Грин).

Талантливые и гениальные люди, способные интегрировать противоположности, выступают двойственными сущностями, характеризующимися амбивалентными и часто полярными свойствами.

Важной характеристикой профессионала в постиндустриальном обществе становятся метапрофессиональные качества человека – это свойства, способности, черты личности, обуславливающие продуктивность выполнения познавательной, социальной и профессиональной деятельности. К ним относятся институционализм, профессиональная мобильность, инновационность, референтность, практический интеллект, самооффективность и др. (Э.Ф.Зеер).

Суть квантового парадокса "Наблюдатель", а также антропного принципа, или принципа космологического дополнения, состоит в том, что физические условия Вселенной тонко приспособлены к существованию человека, когда обнаруживается удивительная настройка мировых констант и мир в физическом смысле является таковым потому, что существует человек; поэтому, как сказал Пьер Тейяр де Шарден, истинная физика – та, которая может включить человека в цельное представление о мире.

Самое темное место в комнате – под горящей свечой.

Перед рассветом сумерки сгущаются.

Если сознание пребывает в предмете, то оно не пребывает в предмете – и по какой причине?

Негативные качества человека – это позитивные ресурсы его развития. Поэтому чем больше скелетов в шкафу, тем богаче внутренний мир человека, обладающего этими скелетами.

Человек программирует отношение к нему внешнего мира, поэтому окружающий мир есть зеркало наших мыслей, убеждений, намерений.

Боги вынесли людям жестокий приговор: только страдания могут привести их к мудрости (Эсхил).

Страстные желания, как правило, исполняются тогда, когда перегорают.

Высшая радость человека лежит между удовольствием и страданием.

Чем более человек стремится к удовольствиям – тем ближе он к страданиям, от которых бежит.

Лучше научить человека ловить рыбу, чем снабжать его этой рыбой. Самая большая милость – это не деньги или иные блага, а знания.

Прогресс человеческой цивилизации идет нога в ногу с жесточайшим варварством, а высокие и сложные культурные артефакты соседствуют изощренной агрессивностью. Таким образом, как сказал П.А. Сорокин, варварство – неизбежный спутник и обратная сторона цивилизации, которая на заключительных этапах развития возвращается к своим примитивным истокам, возрождающимся в феномене "нового варварства"

Истинная любовь самодостаточна и выступает целью самой себя, подобно "искусству ради искусства". При этом человек достигает идеальности в глазах любящего его человека. Как сказал Гегель, истинная сущность любви состоит в том, чтобы отказаться от сознания самого себя, забыть себя в другом "я", и однако, в этом же исчезновении и забвении впервые обрести самого себя и обладать самим собой.

Противоположности, максимально выраженные, переходят друг во друга. Так, каждое качество, развитое до своего предела, переходит в свою противоположность – так, например, тщеславие как результат зависимости человека от мнения людей при максимальном своем развитии позволяет человеку подняться над мнением толпы.

Как наверху, так и внизу. Придавая чему-то значимость, мы раскалываем себя и данное явление на верх и низ. Как пишет В.В. Жигаринцев, мир является полярным, дуальным. Человек же привык отождествляет себя с одной из дуальностей. Потому жизнь осуществляет свой бег от одной дуальности к другой: каждый раз, когда у вас развивается самоуверенность, когда вы отождествляете себя с сильной стороной своего "Я", монада уже приготовилась опрокинуться в противоположное положение.

В каждой точке трёхмерного пространства одновременно существуют прошлое и будущее. Все вещи существуют одновременно в любой точке пространства. Любая система сохраняет свою целостность и не разрушается прежде времени потому, что прошлое равно будущему. Причина и следствие – это одно и то же. Внешнее всегда отражает находящееся внутри. Переместив внимание с внешнего на то, что происходит внутри, мы получаем ключ к своей жизни. Любая ситуация, любой человек, любой

предмет вовне есть продолжение нас самих. Что нечто есть здесь, оно есть везде; чего здесь нет, нет нигде. Если мы чего-то не видим в себе, мы не увидим этого и снаружи. Если мы что-то отрицаем в себе или не хотим видеть, мы обязательно столкнёмся с этим снаружи. То, что мы отрицаем и подавляем, происходит в нашей жизни. Чем сильнее мы отторгаем что-то, тем сильнее оно притягивается к нам. Не привязывайтесь ни к одной противоположности, не отождествляйте себя с ни одной из них. Располагайтесь в центре, тогда вы сможете руководить этими энергиями. Принцип “среднего пути Буддизма”: Для того, чтобы жить и процветать, стоит опереться на две противоположностей (В.В.Жигаринцев).

Жить – значит страдать, причина страданий – желания. Для избавления от страданий надо избавиться от желаний. Путь избавления от желаний – в отрешенности от жизненных привязанностей (Один из краеугольных принципов Буддизма). Таким образом, вещи, к которым мы привязаны, имеют тенденцию исказить наше понимание мира, затуманивать наше зрение, закабалить, манипулировать и подталкивать нас к совершенно действий, заряженных нашими желаниями.

Сенека писал: "если блаженство случится вам ощутить, следом отмишение идет". Таким образом, если владение благом сопровождается получением удовольствия, то отнимающий у нас это благо вместе с ним отнимает и удовольствие, а поэтому и связанные с ним страдания, что позволяет положительно относиться к угнетающим нас силам.

Человек рано или поздно превращается в того, кого ненавидит и критикует. То, что вы отбрасываете, часто становится вашей судьбой. Всех нас ожидает то, чего мы боимся и от чего бежим. Согласно резонансной парадигме, мы становимся тем, о чем мы думаем, что чувствуем, воображаем. Китайская мудрость утверждает, что объект человеческой неприязни, ненависти или раздражения будет следовать за человеком, пока он не научится любить или хотя бы быть нейтральным. Чтобы не испачкаться в грязи, нужно прекратить презирать или критиковать ее.

Человек, теряющий в жизни все, в конечном итоге приобретает все.

Совершенство мира всегда адекватно совершенству созерцающего его духа (Г.Гейне). Поэтому, как писал В. В. Жигаринцев, внешнее всегда до мелочей отражает то, что находится у вас внутри. Только вы и никто другой ответственны за все то, что с вами происходит.

То, к чему стремится высший человек, находится в нем самом, а то, что ищет низший, – в других (Конфуций).

Любая жизненная ситуация нейтральна. Мы делаем ее позитивной или негативной в соответствии с тем смыслом, которым связываем себя с ней. Однако придание смысла не изменяет содержания самой ситуации (Теун Марез).

Жизнь есть школа, в которой задаются жизненные уроки, которые человек должен пройти со сдачей соответствующего экзамена, иначе ученика оставляют на "второй год", а иногда даже и изгоняют из школы. Таким образом, как писал В.В. Жигаринцев, если вы не решили проблему, она постоянно будет вас преследовать в разных лицах и разных обстоятельствах.

Если вы что-то отрицаете в себе или не хотите видеть, вы обязательно столкнетесь с этим во вне. У других нас раздражает то, что мы не принимаем в себе. Мы ненавидим и пренебрегаем в других то, что есть у нас самих. Нужный нам в будущем человек, нужная в будущем вещь, нужная в будущем мысль обязательно привлекут к себе наше внимание тем или иным образом (В.В.Жигаринцев).

Ст. Гроф пишет, что картина мира, которая формируется в истинной реальности, радикальным образом отличается от картины мира нашей обыденной жизни, ибо она основывается на представлении об Универсальном Разуме, или Космическом Сознании – творческой силе, реализующей космические замыслы Бога. Все феномены нашей психической жизни понимаются как экспериментирование с сознанием, осуществляемое Универсальным Разумом в бесконечной творческой игре. Проблемы и парадоксы человеческого существования тут рассматриваются как хитроумно придуманная система обманов, порожденная Универсальным Разумом и встроенная в космическую игру. Тогда предельным смыслом человеческого существования будет следующее: полностью испытать все состояния сознания, связанные с этим увлекательным приключением в сознании, стать умным участником и партнером в этой космической игре. Или, как писал Шелли: "Жизнь, как купол из разноцветного стекла, скрывает в своих красках белое свечение вечности".

Любое враждебное действие по отношению к внешнему является враждебным действием по отношению к самому себе; любое доброе действие по отношению к внешнему является добрым действием по отношению к самому себе; любая помощь, проявленная вовне – это помощь себе. При этом часто бывает так, что человек, к которому вы не хотите обратиться за помощью, несет в себе решение вашей проблемы (В.В.Жигаринцев).

Существует принцип "критической массы", согласно которому когда количество людей, которые усвоили новую идею, новое представление достигает критической величины, эта идея проникает в массы и становится общим достоянием.

Когда вы поворачиваетесь к проблеме лицом, она начинает терять силу, открывая вам причину своего возникновения. То, на что вы обратили внимание, теряет свою разрушительную силу для вас, нейтрализуется и начинает служить вам (В.В.Жигаринцев).

Насколько вы принимаете в себе нечто, настолько это нечто передает вам свою силу. Смиренность есть соединение с жизнью. Смиренность заключается в том, чтобы принимать положение вещей такими, какими они являются. То, к чему мы привязаны, обязательно будет отобрано: то, что может быть разрушено, будет рано или поздно разрушено (В.В.Жигаринцев).

Страхи и блоки являются одновременно и препятствием, и вратами к желаемой цели. Преодолевая препятствие, мы получаем его силу (В.В.Жигаринцев).

Человек не в состоянии изменить свою судьбу, однако в нейтральной нулевой точке свободы возможно все – в том числе и коренная трансформация предначертанного свыше сценария нашей жизни. При этом пытаясь отсрочить судьбу, мы часто ускоряем её приближение.

Аскетизм не в том, чтобы ничем не владеть, аскетизм в том, чтобы ничто не владело тобой.

Большинство людей спит сном серой обыденной жизни и умирает, так и не проснувшись (Леонид Андреев).

Большинство людей живут как сомнамбулы, не зная, кто они и куда идут (Кришнамурти).

Чем выше человек взбирается по крутой тропе к вершине Истины, тем безлюднее вокруг.

Человека трудно найти среди ясного дня даже с факелом, если факел этот зажжен от лампы мудрости.

Исходя из данных представлений сформулирует еще одну аксиому.

**АКСИОМА.** Поскольку совершенство мира всегда адекватно совершенству созерцающего его духа, то внешнее всегда отражает то, что находится внутри человека, который, таким образом, рано или поздно превращается в того, кого ненавидит и критикует. То, что человек отбрасывает, часто становится его судьбой. Всех нас ожидает то, чего мы боимся и от чего бежим. Согласно резонансной парадигме, человек становится тем, о чем он думает, что чувствует, воображает. Поэтому объект человеческой неприязни, ненависти или раздражения будет следовать за человеком, пока он не научится любить или хотя бы быть нейтральным. Чтобы не испачкаться в грязи, нужно прекратить презирать или критиковать ее. Любая жизненная ситуация нейтральна. Мы делаем ее позитивной или негативной в соответствии с тем смыслом, которым связываем себя с ней. Все, что изменяет нашу жизнь, – не случайность. Оно в нас самих и ждет лишь внешнего повода для выражения действием

## СОВОКУПНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АКСИОМ

---

Сформулированные нами выше аксиомы педагогики в их совокупном выражении отражают **фундаментальные формы и виды материи**, выработанные человечеством за весь период своего исторического развития. В целом можно говорить о шести таких фундаментальных формах и видах материи, а именно:

**физический вакуум,  
движение,  
поле,  
пространство,  
вещество,  
время,  
материя в целом.**

Приведем совокупность педагогических аксиом, каждая из которых, в силу единства мира, соответствует определенной форме или виду материи, которые, таким образом, выступают **критериями** содержания аксиом.

### **1. Аксиомы о педагоге/учителе/воспитателе (физический вакуум)**

1.1. Ключевой фигурой педагогического процесса как единства развития личности, формирования специалиста, воспитания гражданина выступает Творец, характеризующийся тремя высшими (истинными) потребностями человека и человечества, а также выступающий в трех ипостасях, соответствующих трем высшим целям человека и человечества: педагог (развитие гармоничной личности), учитель (формирование творческого специалиста), воспитатель (воспитание справедливого гражданина).

1.2. Высшим системоформирующим качеством педагога/учителя/воспитателя, обеспечивающим его беспрекословный педагогический авторитет, является его абсолютное бесстрашие как способность отдать жизнь за три высшие цели человека и человечества, что выражает свободу педагога/учителя/воспитателя от реальности во имя высших целей.

1.3. Краеугольным качеством педагога/учителя/воспитателя является его любовь к детям, поскольку любя детей, которые по определению открыты, искренни, чисты, учитель любит правду, чистоту, святость. Именно поэтому он может называться учителем и способен учить высшей правде, святости и чистоте детей.

### **2. Аксиомы целей педагогики и образования (движение)**

2.1. Краеугольной целью развития/воспитания/формирования человека выступает свобода – условие актуализации *Homo sapiens*. Данная способность (связанная с такими феноменами, как рефлексия, абстрагирование, трансценденция, надситуативность, выход за пределы актуальной данности, внутренняя мотивация и др.) делает человека

мыслящим существом, обладающим "Я" – человеческой личностью – уникальной и тождественной только себе сущностью, которая на первых страницах Апокалипсиса определяется как "белый камень и на камне написано новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает". Природа человеческой личности тождественна природе Абсолюта, который также обнаруживает самореферентную природу, выступая самоотнесенной, самоидентичной Сущностью: имя Бога Яхве – "Я есть Тот, Кто Я есть".

2.2 Педагогика и образование призваны ориентироваться на утверждение трех высших (истинных) потребностей человека и человечества – к труду/творчеству, познанию/учению, гармоничному общению/взаимодействию с миром. Приведенные потребности выражают три фундаментальные формы освоения мира человеком, источником которых выступают высшие (истинные) потребности: праксеологию (потребность в труде/творчестве), гносеологию (потребность в познании/учении), аксиологию (потребность в гармоничном общении/взаимодействии).

2.3. Утверждение трех высших (истинных) потребностей человека и человечества обеспечивает реализацию трех высших целей человека и человечества, достигаемых благодаря: развитию гармоничной личности (через всестороннее познание), воспитанию справедливого гражданина (через соборный коллектив), формированию творческого специалиста (через созидательный труд).

### **3. Аксиомы о ценностях педагогического процесса (поле)**

3.1. Педагогический процесс включает развитие, формирование, воспитание, которые соответствуют как трем формам педагогического процесса – образованию (развитие личности), обучению (формирование специалиста), воспитанию (воспитанию гражданина), так и трем аспектам школы как общественного института – семейной+дошкольной школе (воспитание гражданина), средней+профильной школе (формирование специалиста), высшей школе (развитие личности).

3.2. Человек как личность может и должен овладеть позитивными качествами (личностными новообразованиями), необходимыми для блага человека и общества, которое должно обеспечивать процесс развития у каждого человека этих позитивных, общественно значимых качеств, что предполагает системный их набор, а также позитивные пути (программу, стратегию, тактику, методы и др.) их развития и формирования у человека согласно высшим достижениям всех форм общественного сознания (науки, философии, религии, искусства, политики, морали, право). В результате чего новые поколения людей получают возможность быть более совершенными, более зрелыми, чем поколения, их воспитавшие, которые первоначально были более зрелыми и совершенными по отношению к молодому поколению. В этом контексте развития создание может превзойти своего создателя.

3.3. Педагогика должна ориентироваться на утверждение таких жизненных ценностей человека и человечества: 1) жизнь/вечность, 2) Абсолют/творец, 3) свобода/самосознание, 4) счастье/радость, 5) здоровье/гармония, 6) любовь/вера, 7) мудрость/истина,



8) справедливость/соборность, 9) труд/творчество, 10) добро/благо, 11) совершенство/красота, 12) созидание потомков/ будущее.

#### **4. Аксиомы об участниках педагогического процесса/социально-педагогической среды (пространство)**

4.1. Все участники педагогического процесса, как и человечество в целом, находятся в развитии/изменении и открыты педагогическому воздействию, что предполагает взаимодействие воспитываемых с воспитывающими благодаря организации социально-педагогической среды, обеспечивающей развитие, обучение и воспитание. Вне этой среды, которая выступает орудийно-знаковым агентом в совокупности культурных объектов (предметов, орудий, знаковых систем) и усвоенных обществом законов природы (принцип природосообразности) человек как представитель *Homo Sapiens* не способен развиваться.

4.2. Человек как свободная уникальная активная сущность характеризуется свободой воли, и поскольку человек может отвечать только за то, в отношении чего способен принимать свободные решения, свободная воля "человека свободного" (*Homo Liberi*) делает человека "человеком ответственным" (*Homo Author*), способным принимать решения и влиять на окружающий мир.

4.3. Личность (человек) как единство наследованных, врожденных и приобретенных свойств, характеристик и особенностей выступает двойственно-противоречивой сущностью, объединяющей разные и даже антиномичные начала, взаимодействие которых на уровне целостной личности (человека) обеспечивает единство всеобщего (сущностного), особенного (группового) и единичного (индивидуального) аспектов бытия человека.

#### **5. Аксиомы о педагогическом влиянии (вещество)**

5.1. Педагогический процесс (влияние) имеет реципроктный (резонансный, потенцирующий, усиливающий) характер, когда педагог, влияя (воспитывая, формируя, развивая) других, влияет на себя, то есть воспитывает, формирует, развивает себя, что, в свою очередь, усиливает (потенцирует) педагогический процесс и активизирует самосовершенствование (саморазвитие, самовоспитание, самоформирование) самого педагога.

5.2. Педагогическое/образовательное воздействие должно быть направлена как на коллектив учащихся, так и индивидуально на каждого его участника, что призвано оказывать влияние как на целостный коллектив, который сам выступает фактором влияния, так и на индивидуум с целью развития его самодерминации и сохранения его уникальности, выступающей как принципом развития личности (неповторимой свободной сущности), так и механизмом существования реальности (представляющей собой единство в разнообразии): индивидуальность каждого участника образовательного процесса выступает совокупностью индивидуальных свойств, находящихся в дополнительных и компенсаторных отношениях друг к другу, поэтому

нивелирование индивидуальности человека, его индивидуальных свойств приводит к разрушению человеческой целостности.

5.3. Педагогическое влияние и усвоение учебного материала должно быть организовано как непрерывный процесс в единстве и обратной связи: 1) развития, обучения и воспитания (ориентация на глубинные божественные цели развития человека в единстве с обеспечением воспитательного влияния учебного процесса, а также зарядкой воспитательного влияния знаниями), 2) процессов передачи знаний, их усвоения и их актуализации (согласованию этих знаний с актуальными условиями существования общества), 3) учащихся, педагогов, социально-педагогической среды (единство педагогического управления и личной активности учеников, способов организации дидактичного процесса и его результатов), 4) социально обусловленных целей, содержания-форм-методов и результатов педагогического влияния, 5) начальных, промежуточных, конечных этапов педагогического процесса, 6) механизма восприятия материала (когда активны все сенсорные системы человека вкупе с эмоциональным и мыслительным процессами), 7) структуры организации учебного материала (реализация принципа педагогической интеграции, межпредметных связей), 8) единого целостного источника этого материала (реализация принципа фундаментализации образования в сфере синтеза знаний и универсальных матриц знаний), 9) теории, практики, жизнедеятельности, 10) трех процессов мышления – индукция/дедукция (от частного к общему и от общего к частному), традукция (познание по аналогии), инсайт/интуиция.

## **6. Аксиомы о развитии человека (время)**

6.1. Развитие человека представляет собой гетерохронный (разбросанный во времени, неравномерный) процесс в единстве 1) разнообразных влияний внешней среды, разных сензитивных фаз развивающегося человека и 2) целостной фрактально-голограммной "канвы", единого сценария этого развития, проистекающего из универсальной парадигмы развития. Данное обстоятельство приводит к тому, что, с одной стороны, любое свойство человеческой личности, любая способность, любой параметр характера, любой элемент мировоззрения существует в некоем разбросе от некоего среднего показателя, и одновременно все свойства человека составляют единую систему, кристаллизованную в фокусе единой вершины развития – свободы.

6.2. Процесс развития человека определяется особыми узловыми сензитивными периодами, обнаруживаемыми в фазах перехода человека из одного качественного состояния в другое, что наделяет эти фазы (особенно фазы рождения, детства, умирания) колоссальным значением в плане социально-педагогического воздействия, в том числе в контексте "метода взрыва" А.С.Макаренко.

6.3. Развитие человека происходит в ходе и результате взаимодействия наследуемых программ роста/развития с космосоциоприродным окружением человека, что обеспечивается как прямым влиянием среды на этот процесс, так и в результате апперцепции – процесса интерпретации воздействия

среды через призму человеческого опыта, взглядов, субъективных интересов и др., что обнаруживает феномен опосредствованности развития человека его динамическими внутренними состояниями. При этом как внутренняя сущность человека (совокупность его природных задатков), так и внешние обстоятельства (реализуемые в контексте космосоциоприродной среды человеческого существования) могут оказывать на развитие этого человека решающее влияние.

## **7. Обобщающие аксиомы педагогики (материя)**

7.1. Поскольку совершенство мира всегда адекватно совершенству созерцающего его духа, то внешнее всегда отражает то, что находится внутри человека, который, таким образом, рано или поздно превращается в того, кого ненавидит и критикует. То, что человек отбрасывает, часто становится его судьбой. Всех нас ожидает то, чего мы боимся и от чего бежим. Согласно резонансной парадигме, человек становится тем, о чем он думает, что чувствует, воображает. Поэтому объект человеческой неприязни, ненависти или раздражения будет следовать за человеком, пока он не научится любить или хотя бы быть нейтральным. Чтобы не испачкаться в грязи, нужно прекратить презирать или критиковать ее. Любая жизненная ситуация нейтральна. Мы делаем ее позитивной или негативной в соответствии с тем смыслом, которым связываем себя с ней. Все, что изменяет нашу жизнь, – не случайность. Оно в нас самих и ждет лишь внешнего повода для выражения действием.

7.2. Учителем для всех участников образовательного процесса выступает весь комплекс космосоциоприродной реальности, которая сотворена Абсолютом как совершенный инструмент развития свободы человека и которая организует энергоинформационное взаимодействие, в ходе которого реализуется принципиально справедливый обмен соответствующими ценностями между участниками данного взаимодействия.

7.3. Особенности личности педагога, а также его представления о характеристиках/свойствах объекта педагогического воздействия могут оказывать решающее влияние на педагогический процесс и его результат. Позитивные и негативные качества/свойства педагога и социально-педагогической среды могут оказывать решающее влияние на результат процесса формирования/развития подобных же качеств у объектов, на которые направлено педагогическое воздействие, что обнаруживает резонансный характер последнего. При этом высшие духовно-нравственные свойства педагога способны преобразовать и перевоспитать низшие свойства его воспитанников, но никогда не бывает, чтобы низшие свойства воспитывали высшие.

## СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АКСИОМ

Система педагогических аксиом, в которой реализуются соответствующие функционально-логические отношения между элементами системы, базируется на проведенных обобщениях и общей теории систем Ю.А.Урманцева. Прежде всего, представим основополагающие аспекты педагогической действительности и реальности в целом.

**Таблица 3**

### **Согласование различных аспектов реальности**

<b>Полушария</b>	Левое полушарие	Полушарный синтез	Правое полушарие
<b>Стратегии обработки информации</b>	Индукция/дедукция (рациональная)	Инсайт (медитативная)	Традукция (чувственная)
<b>Три направления постижения бытия и соответствующие им психические структуры</b>	Красота (деяльно-поведенческая)	Истина (гностично-перцептивная)	Добро (ценностно-мировоззренческая)
<b>Ипостаси творца</b>	Учитель	Педагог	Воспитатель
<b>Высшие (истинные) потребности человека</b>	Потребность в творческом труде	Потребность в познании / учении	Потребность в гармоничном общении в коллективе
<b>Цели педагогического влияния</b>	Творческий компетентный специалист	Гармоничная личность	Справедливый (коллективистский) гражданин
<b>Типы школы как социального института</b>	Общеобразовательная (+ профильная) школа	Высшая (профессиональная) школа	Семейная школа (дошкольное образование)
<b>Формы освоения реальности</b>	Праксиология	Гносеология	Аксиология
<b>Аспекты педагогического влияния</b>	Обучение	Образование	Воспитание
<b>Формы педагогического влияния</b>	Формирующее влияние	Развивающее влияние	Социализационное влияние
<b>Человек, по Б.Г. Ананьеву</b>	Субъект труда	Субъект познания	Субъект общения
<b>Мотивы учебы</b>	Профессиональные	Познавательные	Социальные
<b>Триадна модель содержания самовоспитания А.И. Кочетова</b>	Саморегуляция	Самопознание	Самоотношение
<b>Типология учебы в соответствии с Международной комиссией ЮНЕСКО по образованию</b>	Учиться, чтобы действовать	Учиться, чтобы знать	Учиться, чтобы жить вместе, жить с другими
<b>Компетентностные векторы человека</b>	Компетентности, касающиеся деятельности человека	Компетентности, отображающие отношение человека к себе как личности, субъекту жизнедеятельности	Компетентности, касающиеся взаимодействия человека с другими людьми

<i>Три сферы жизни человека как принципа классификации компетентностей И.А. Зимняя</i>	Деятельность	Субъект-личность	Субъект-субъектное взаимодействие
<i>Три направления постижения бытия и соответствующие им психические структуры</i>	Красота (деяльно-поведенческая)	Истина (гностично-перцептивная)	Добро (ценностно-мировоззренческая)
<i>Цели урока</i>	Развивающая	Образовательная	Воспитательная
<i>Содержание образования (В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер)</i>	Опыт осуществления способов деятельности, в т.ч. опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности	Система знаний о мире и способах деятельности интеллектуального и практического характера	Опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности.
<i>Временная асимметрия</i>	Будущее	Настоящее	Прошлое

Далее рассмотрим системные аспекты реальности, а также и педагогической действительности.

Если представить порождение реальности как процесс кристаллизации структуры этой реальности, то получаем следующую модель.

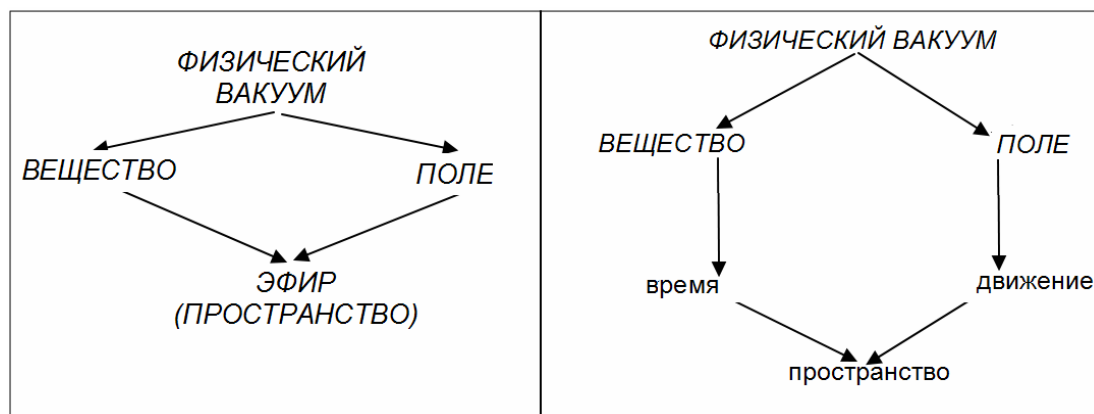


Рис. 2. Модель реальности, полученная в результате порождения реальности как процесса кристаллизации материальной структуры

Как видим, **физический вакуум порождает вещество и поле**,  
 В свою очередь, **вещество и поле в результате взаимодействия, порождают время и движение.**

Действительно, время есть "вырождение" вещества, поскольку время есть форма изменения вещества в результате существования.

Движение же есть форма изменения поля в результате его существования, поскольку поле актуализируется в процессе движения материальных форм.

В **результате взаимодействия вещества/времени и поля/движения актуализируется пространство**, которое обеспечивает протяженность вследствие наличия поля/движения и реализует структурный объем взаимодействующих феноменов вследствие наличия вещества/времени.

Представленная модель реальности вскрывает логико-функциональные отношения между ее элементами: 1) порождения/подчинения, 2) контрадикторности (противоречия), 3) контракторности (противостояния).

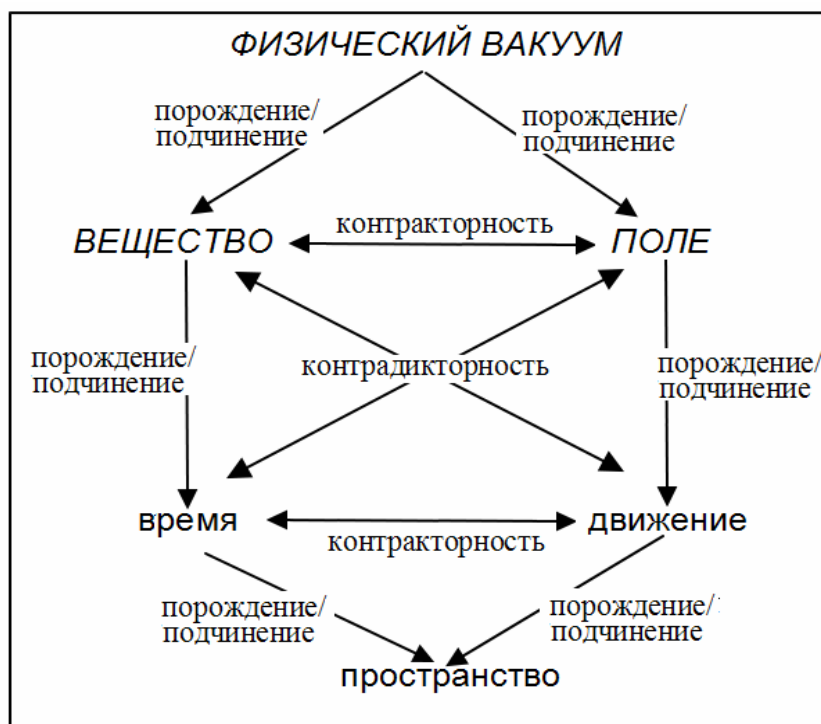


Рис. 3. Логико-функциональные отношения между элементами реальности

Данная модель может быть представлена в виде трех моделей:

- триадной (троичной), построенной на основе всеобщей теории систем,
- гексагональной (шестиричной), построенной на основе триадной модели всеобщей теории систем,
- четверной (четверичной), построенной на основании логического квадрата.

**"ЗАКОН СИСТЕМНЫХ ПЕРЕСТРОЕК"** (являющийся, как полагает Ю.А.Урманцев, системной универсалией и обнаруживающий семь возможных фундаментальных типов систем) гласит, что любой объект как системная сущность перестраивается (превращается) семью способами: путем изменения *количества, качества, отношений* между элементами или

одним из возможных соединений этих признаков; если представленные признаки обозначить как: *A* (*отношение*), *B* (*количество*), *C* (*качество*), тогда получим четыре дополнительных соединения: *AB*, *AC*, *BC*, *ABC*. Следовательно, всего имеется семь способов формирования систем: *A*, *B*, *C*, *AB*, *AC*, *BC*, *ABC* [Урманцев, 1978, с. 21].

В графическом виде данная процедура принимает такой вид.

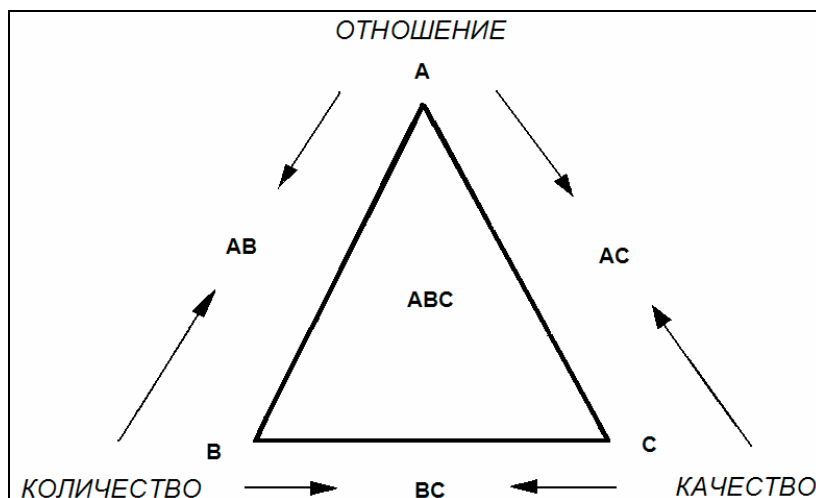


Рис. 4. Принцип системной репрезентации реальности Ю.А. Урманцева

Колорная интерпретация универсального принципа системной организации реальности как выражение **объективного состояния вещей** выступает наглядной демонстрацией и определенным доказательством базовой модели общей теории систем Ю.А.Урманцева.

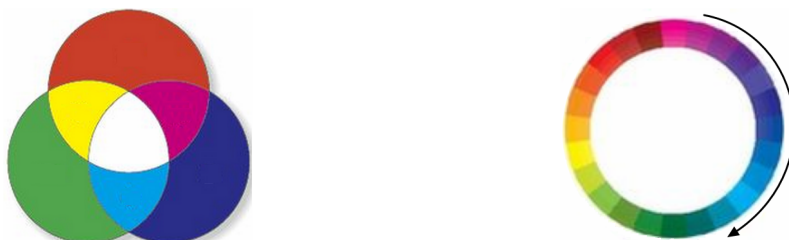


Рис. 5. Колорная интерпретация принципа системной репрезентации реальности

Как видим, умозрительный принцип системной репрезентации реальности можно обосновать объективным принципом колорно-волновой организации Вселенной, что обнаруживает философский **принцип тождества бытия и мышления**.

При этом если колорную модель представить в виде движения цветов по часовой стрелке (от начала – синего цвета – к середине – зеленому, а от него к концу – красному цвету), то данная раскладка позволяет объяснить сущность трех универсалий (*отношение*, *количество*, *качество*) при помощи данного движения цветовой гаммы:

- **количество** соответствует синему цвету как началу цветовой гаммы, задающему цветовой ряд, в котором обнаруживается линейный количественный порядок;

- **отношение** соответствует зеленому цвету как середине, центре цветовой гаммы, его нейтральному элементу, который устанавливает отношение между холодной и горячей частями спектра;

- **качество** соответствует красному цвету, в котором выражается конечный результат развития цветовой гаммы, дающий завершающее качество ("конец – делу венец" – выражение завершающей стадии развития процесса, в которой он оформляется качественно).

**Диалектический закон перехода количества в качество**, также конституирует три системных универсалии, при этом отношение есть граница, через которую количество переходит в качество.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о принципиальной **возможности построения универсальных матриц знаний, включающих имеющие частный характер матрицы знаний**, примерами которых могут служить представленные выше модели.

На основе этих категорий можно построить **модель физической реальности**.

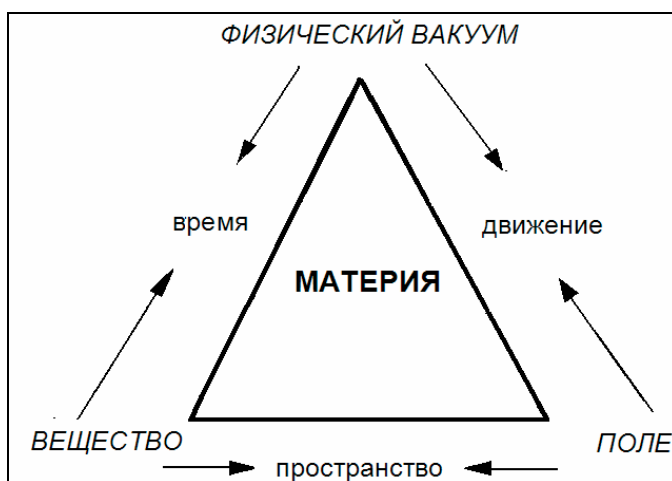


Рис. 6. Модель физической реальности

**Физический вакуум** (ФВ) соотносится с **отношением**, поскольку реализует чистое отношение в виде дуальной флуктуаций виртуальных частиц, сущностью которых выступает в этом процессе отношение, конституирующее реальность. В плане структуры элементарной частицы физический вакуум соотносится с ее спином.

**Поле** как реализующее взаимодействие объектов соотносится с **качеством**, которое порождается в процессе этого взаимодействия. В плане структуры элементарной частицы поле соотносится с ее зарядом.

**Вещество** как структурная сущность соотносится с **количеством** – главным параметром структуры. В плане структуры элементарной частицы соотносится с ее массой.



Таким образом, представленная модель демонстрирует основные **функционально-логические принципы** организации реальности и мышления (согласно философскому принципу тождества бытия и мышления).

**Во-первых**, принцип **отношения** (физический вакуум, который перманентно продуцирует пары виртуальных частиц, вступающих в отношения – взаимодействие), принцип **количества** (вещество как дискретно-структурная сущность выступает количественным феноменом), принцип **качества** (поле как результат взаимодействия, приводящего к качественным изменениям, выступает качественным феноменом).

**Во-вторых**, принцип **порождения/генезиса**: физический вакуум порождает реальность (материю) посредством расщепления на две противоположности – вещество (имеющее массу покоя и структуру) и поле (не имеющее массы покоя и структуры).

Данный вывод базируется на естественнонаучном положении, согласно которому сущностью Вселенной выступает **физический вакуум** (*эфир* древних философов, *Ничто*, *Нирвана*, *Пустота*, *Шунья* и другие категории религиозно-философских доктрин), который, будучи *Ничто*, являясь единством полярных проявлений материи, порождает мир – "возбужденное состояние физического вакуума". Как считает Г. И. Наан, рождение Вселенной является процессом расщепления "*Ничто*" на "*Нечто*" и "*Антинечто*" (избыточную и дефицитную сущности, "плюс" и "минус"), что приводит к актуализации всех известных физических феноменов. При этом общая энтропия Вселенной остается постоянной и нулевой (С. Ллойд).

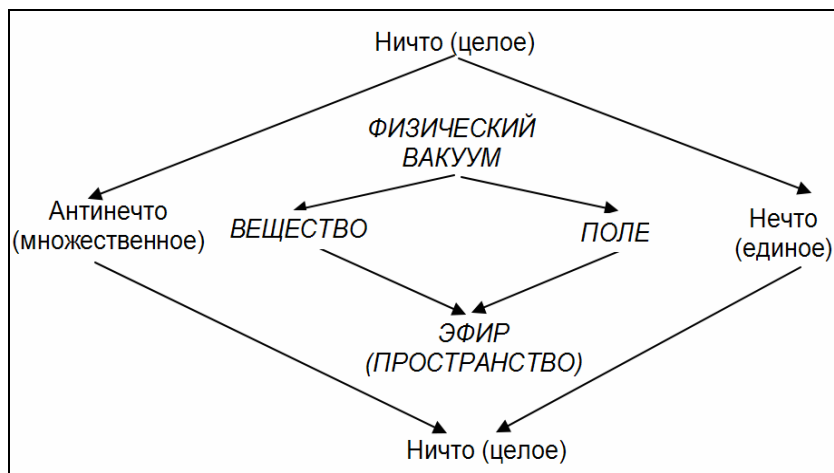


Рис. 7. Дуалистическая модель реальности

**В-третьих**, принцип **соотношения / суперпозиции / взаимодействия**:

– время порождается при суперпозиции (наложения) вещества и физического вакуума, который порождает/уничтожает виртуальные (вещественные) частицы, то есть выражает феномен времени;

– пространство порождается при суперпозиции вещества и поля,

которые в совокупности выражают принцип протяженности;

– движение порождается при суперпозиции поля и физического вакуума, поскольку в движении участвуют вещественные частицы (присущие ФВ), а также поле как движение в чистом виде, поскольку оно не имеет массы покоя.

Далее рассмотрим модель пространства педагогической действительности.

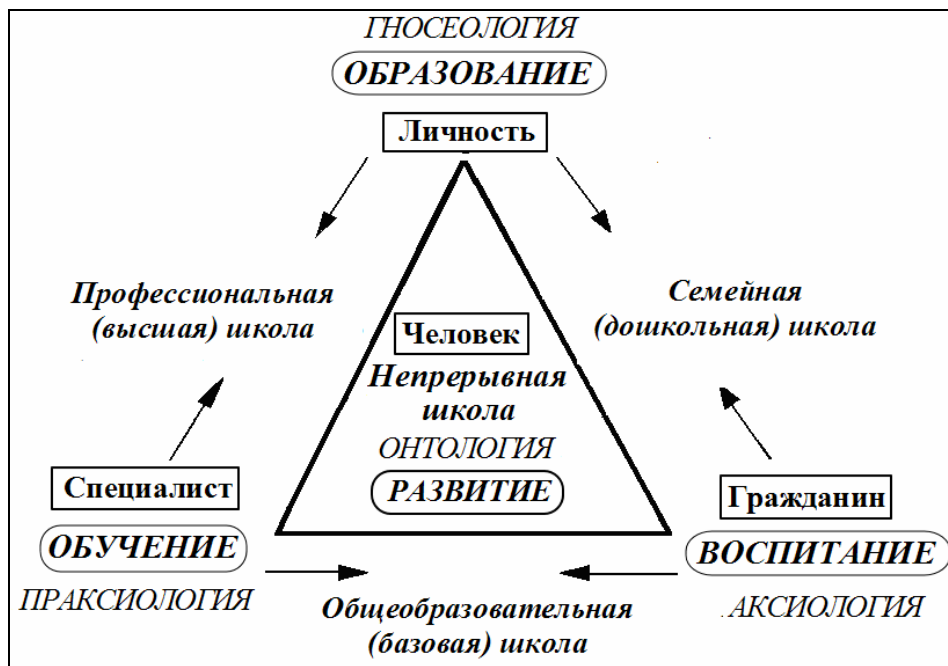


Рис. 8. Интегральная модель пространства педагогической действительности

Представленная модель пространства педагогической действительности находит реализацию в практических аспектах достижения трех представленных педагогических целей: анализ образовательных документов Украины и России, целью образования является формирование гармоничной личности, патриота-гражданина и компетентного специалиста, что соответствует трем педагогическим целям (обучающей, воспитательной и развивающей), а также трем социальным формам развития человека (образование, воспитание, обучение), как и трем способам преобразования и освоения действительности (аксиология, праксиология, гносеология).

В центре педагогического пространства лежит **непрерывная школа**, а базовые аспекты педагогики (**обучение, воспитание, образование**) определяют тип школы, когда сопряжение воспитания и образования дает нам **семейную школу**, воспитания и обучения – **общеобразовательную**, а обучения и образования – **профессиональную**.

То есть, понимание природы и сущности данных типов школы как социального института проистекает из **системной процедуры наложения функций**, когда сопряженные функции воспитания и образования реализует

семейная школа (семья), обучения и воспитания – общеобразовательная школа. А функции обучения и образования в целом реализуются в пространстве профессиональной школы.

В связи с рассмотрением проблем образования важными являются шесть критериальных признаков взрослого человека как субъекта обучения, согласно М. Ноулзу [Knowles, 1990]: 1) потребность в знаниях, 2) самосознание, 3) жизненный, практический опыт, 4) готовность к учебе, 5) ориентация (практическая) в учебе, 6) мотивация.

Здесь можно вычлениить определенные **логико-генетические связи** (как писал А.Н. Леонтьев, "Смыслу не учат. Смысл Воспитывается"). Первоначально образование как целостный процесс расчленяется на контрарные сущности – *обучение* и *воспитание*.

На основе проведенного анализа построим систему педагогических аксиом.

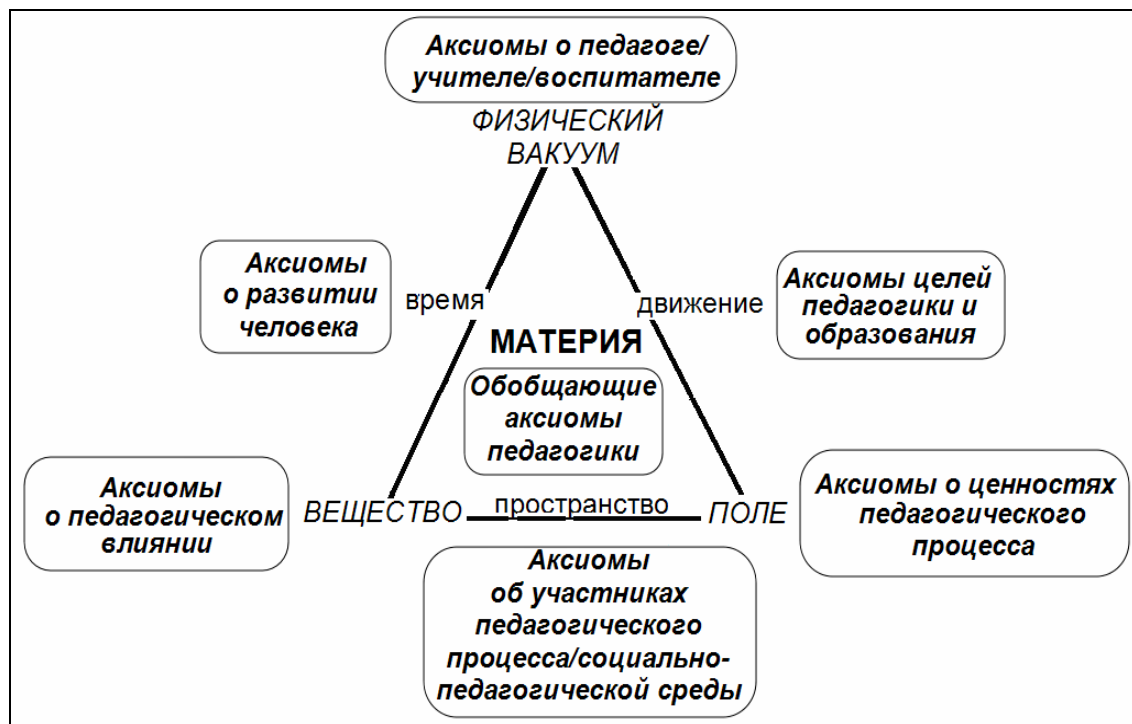


Рис. 9. Система педагогических аксиом

## ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ

---

В Концепции "**Новая украинская школа**" (2017 год) утверждается **педагогика партнерства**, которая включает такие принципы, как уважение к личности, доброжелательность и позитивное отношение друг к другу всех участников образовательного процесса, диалог, взаимодействие, взаимное уважение, доверие в отношениях, распределенное лидерство, проактивность (представление о природе психики человека, свойственное, в первую очередь, гуманистической психологии, согласно которой между воздействующими на человека раздражителями и его реакцией на них лежит свободная независимая человеческая воля; проактивность в ее антропологическом смысле понималась В.Франклом как интернальность, а И.П.Павлов относил ее к инстинктивной реакции животного на преграду), право выбора и ответственность за него; равенство сторон, добровольность принятия обязательств, обязательность выполнения договоренностей.

В целом, в рамках "Новой украинской школы" в основе педагогики партнерства полагаются общение, взаимодействие и сотрудничество между учителями (образовательными учреждениями), учениками и родителями, которые объединяются общими целями и стремлениями, выступая добровольными и заинтересованными лицами, равноправными участниками образовательного процесса, ответственными за его результат, то есть характеризующийся доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием взаимной ответственности сторон за результат развития всех субъектов образования.

В педагогическую сферу феномен партнерства вошел из социально-трудовой и экономической сфер, где он реализуется как специфический механизм общественных отношений между государственными органами, представителями трудящихся и работодателями, как способ взаимодействия между различными социальными группами.

В России в настоящее время на место педагогики сотрудничества постепенно утверждается педагогика социального партнерства, что позволяет говорить о таких типах социального партнерства в процессе взаимодействия школы и семьи в сфере воспитания, как: коммуникативно-дидактическое, состоящее во взаимообучении через общение педагогов и родителей по вопросам воспитания; управленческое, проявляющееся через совместное управление педагогами и родителями воспитательным процессом школы; экспертное, состоящее в совместной экспертизе педагогами и родителями воспитательного процесса школы; проектно-деятельностное, реализующееся через разработку и осуществление школой и семьей совместных социальных, образовательных, культурных проектов, отдельных дел и акций, направленных на решение воспитательных задач; консультативное, выражающееся через профессиональное консультирование педагогами и родителями друг друга [Кошчиенко, 2012].

При этом возникает вопрос о том, почему в Концепции "**Новая украинская школа**" ни слова не говорится о глубоко укоренившейся в отечественной педагогической традиции педагогике сотрудничества, которая была почему-то выброшена за борт Новой украинской школы.

Анализ принципов двух педагогик позволяет построить компаративную таблицу.

**Таблица 4.**

**Сравнительная таблица основных принципов педагогики сотрудничества и педагогики партнерства**

<b>Принципы педагогики сотрудничества</b>	<b>Принципы педагогики партнерства</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– изменение отношений с учениками, основанных на уважении учителя к ученикам, на привлечении детей к обучению, настройке их на успех, постоянное движение вперед;</li> <li>– свободный выбор в процессе обучения;</li> <li>– необходимость самоанализа и самооценки;</li> <li>– сотрудничество с родителями;</li> <li>– личностный подход к ребенку</li> <li>– сотрудничество и взаимодействие учителей.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уважение к личности;</li> <li>– доброжелательность и позитивное отношение;</li> <li>– доверие в отношениях;</li> <li>– диалог – взаимодействие – взаимное уважение;</li> <li>– распределенное лидерство (проактивность, право выбора и ответственность за него, горизонтальность связей);</li> <li>– принципы социального партнерства (равенство сторон, добровольность принятия обязательств, обязательность выполнения договоренностей).</li> </ul>

Как видим, существенного различия в принципах не обнаруживается, когда фиксируется различия в некоторых нюансах. Отличительными аспектами выступают в педагогике сотрудничества "необходимость самоанализа и самооценки", "настройка на успех", "движение вперед"; в педагогике партнерства – "распределенное лидерство", "горизонтальность связей", "ответственность за выбор", "обязательность выполнения договоренностей".

При этом изложенные принципы отнюдь не очерчивают все аспекты представленных педагогик сотрудничества и партнерства. На самом деле, педагогика сотрудничества имеет более длительный период развития, что позволило выработать и углубить основные аспекты данной педагогики, в то время как педагогика партнерства имела меньшее временное пространство для концептуализации своих положений и реализации их на практике.

Отметим, что педагогика сотрудничества понимается как направление в отечественной педагогике второй половины XX столетия, которая была разработана и апробирована группой педагогов-практиков новых методов воспитания и обучения (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. и Б.П. Никитины, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.). Окончательная кристаллизация педагогики сотрудничества была осуществлена на страницах "Учительской газеты" С.Л. Соловейчиком в 1986-1988 годах – в кретический период, когда в результате "перестройки" и "холодной войны" СССР начал активно дезинтегрироваться.

В целом, в педагогике сотрудничества отношения всех участников педагогического процесса строятся таким образом, чтобы **мотивировать учеников стимулами, лежащими в самом процессе учения**, что предполагает вовлечение всех участников в **совместный труд и творческое взаимодействие**, направленные на освоение учебных предметов. Это, в свою очередь предполагало учение без принуждения в процессе **свободного выбора**, когда учение направлено к **определенным, достаточно трудным целям** (принцип **опережающего развития, "интеллектуального фона"**), которые должны быть **успешно достигнуты** (ср. с принципом "завтрашней радости" А.С.Макаренко). Этот процесс предполагает **самоанализ (рефлексию)** учеников, которые приучаются самостоятельно осуществлять индивидуальный и коллективный анализ своей деятельности

Следует отметить, что идеи педагогики сотрудничества были заложены как А.С.Макаренко, так и И.П. Ивановым, которым в его коммунарской методике были воплощены принципы **коллективного творческого воспитания и обучения через творческий производительный труд**, а также **творческое самоуправление** (не как управление без взрослых, а как совместная работа старших и младших членов коллектива), сотрудничество с родителями, которое строится на убеждении, что отношения в семье между родителями и детьми должны быть товарищескими. Здесь обнаруживается **личностный подход к воспитаннику**, основанный на его **самоуважении**, а также сотрудничество учителей, объятых общей целью.

**На первой встрече** педагогов-новаторов были определены основные идеи педагогики сотрудничества:

- обучение ребёнка в зоне ближайшего развития;
- учение без принуждения;
- идея опережающего обучения-развития;
- набор ключевых слов, знаков, расположенных в виде опорной схемы, для исключения зубрежки материала;
- идея крупных блоков (укрупнение дидактического материала);
- идея свободы выбора;
- идея диалогического размышления;
- идея интеллектуального фона класса;
- идея совместной деятельности учителей и учеников;
- идея добровольности в досуговой деятельности.

**На второй встрече** были намечены пути и направления дальнейшей демократизации образования:

- вариативность обучения;
- обновление содержания образования, пересмотр программ и учебных планов;
- развитие у учеников творческих способностей;
- организация детской половины дня;
- идея самоуважения школьника.

Если сравнивать круг феноменов, которые очерчиваются двумя педагогиками, то можно увидеть, что **педагогика партнерства предполагает более широкое поле актуализации социально-педагогического процесса**, поскольку если в педагогике сотрудничества

основной упор делается на совместной деятельности, имеющей творческо-позитивный характер, то в педагогика партнерства включает в себя партнерское взаимодействие во всех социальных сферах, что предполагает как позитивный, так и негативный моменты реализации партнерских отношений, вплоть до таковых, которые имеют криминальный характер (так, современная банковская сфера в некоторых ее аспектах выражает антисоциальную деятельность, нарушающую принципы **социальной справедливости**).

Как видим, педагогика сотрудничества имеет принципиально позитивную социальную ценность, в то время как педагогика партнерства может обнаруживать и **отдельные негативные моменты**. Данное различие проистекает из **разных сущностных начал** рассматриваемых педагогик и даже более того, из разных цивилизационных проектов, которых три.

В связи с этим можно говорить о триадности, выступающей фундаментальным культурно-историческим, когнитивно-праксеологическим, ценностно-мировоззренческим канонем индоевропейской цивилизации. Триадность проистекает из **фундаментальной ситуации человека в мире**, которая реализуется в философской традиции рассматривать реальность в виде триады: **человек, мир и граница**, полагаемая между ними (внутреннее – граница – внешнее; Я – граница – не-Я; субъект – граница – объект).

В этой триадной модели граница выступает системоформирующим началом, так как она конструирует единство реальности, поскольку граница как единство противоположностей предстает парадоксальной сущностью, природу которой можно пояснить парадоксом границы в гештальтпсихологии, где невозможно сказать, чему принадлежит граница – фигуре или фону. В силу этого граница выступает **механизмом целостности**: в ней полярные сущности – фигура и фон, бытие и небытие, свет и тьма, положительное и отрицательное... объединяются.

Данная триадность реализуется на всех уровнях космосоциоприродного бытия.

Рассмотрим **элементарную частицу**, которая обладает тремя фундаментальными характеристиками – массой, зарядом и спином. Противоречие между массой и спином (выражающееся в известном корпускулярно-волновом дуализме, или парадоксе, микромира) снимается в нечто третьем – в заряде.

Перейдем к **человеку**, наиболее полное и фундаментальное выражение которого реализуется в семье как "ячейке общества". Здесь противоречие между мужчиной и женщиной как главными началами семьи снимается в ребенке – результате взаимодействия противоположностей – который не только примиряет эти противоположности, но и выступает нечто третьим, высшим в эволюционном отношении существом, способным, в свою очередь, привести к порождению следующих мужчину и женщину.

На уровне **высших психических процессов** мышление человека реализуется в результате взаимодействия двух противоположностей – правого и левого полушарий головного мозга, соотносящихся с подсознательным и сознанным аспектами психической активностью.

Противоречия между подсознанием и сознанием снимаются в нечто третьем и высшем – **сверхсознании** (П.В.Симонов), в рамках которого реализуется высший уровень человеческой жизни – творческая активность, соединяющая противоположности и обнаруживающая диплазию – фундаментальный механизм человеческого мышления и поведения.

На уровне **человеческой цивилизации** мы опять же имеем две противоположные цивилизации (которые некоторые исследователи называют цивилизационными проектами) – Восточную и Западную, противоречия между которыми снимаются в третьем, высшем цивилизационном проекте – центральной, Славянской цивилизации.

Сама Славянская цивилизация также оказывается внутренне расколотой, что обнаруживает противоречие между славянами Восточной Европы и Западной (конкретно, между Польшей и Россией). Данное противоречие снимается в центральном аспекте славян – Киевской Руси, с которой ныне себя идентифицирует украинский народ.

Таким образом, принимая во внимание **принцип целостности**, а также **концепцию фрактальной природы социумов**, вполне **логично сопоставить три цивилизационных проекта с приведенными триадными аспектами**.

В связи с этим, согласно теории психофрактала Е.А. Донченко, можно заключить, что **Западный** цивилизационный проект ориентируется на принцип рационального мироустройства, которое базируется на рациональных основаниях бытия, на деньгах и законе.

**Восточный** цивилизационный проект ориентируется на принцип традиционного мироустройства, основывающегося на культурно-исторических традициях.

Славянский, **центральный** цивилизационный проект созиждется в сфере единства западного и восточного цивилизационных проектов – рациональности и традиции, что предполагает ориентацию на принципы справедливости и свободы. Эту установку на **соборно-интегральный модус социального и космопланетарного бытия** можно пояснить тем, что идентификационными аспектами цивилизационного кода славян выступают соборность, добровольность служения, тяга к правде и справедливости, стремление к идеалу.

С другой стороны, в каждом отдельном социуме, а также и в человеческой цивилизации в целом выделяется **западный** (левый, левополушарный – ЛП), **восточный** (правый, правополушарный – ПП) и **центральный** межполушарный социумные аспекты. Развитие общепланетарной цивилизации в этом понимании можно рассматривать как расщепление центрального аспекта на два начала – восточный и западный.

Эволюция человека в онто- и филогенезе проходит от ПП (являющегося в генетическом отношении более древним, чем ЛП) к ЛП, а от него к их функциональному синтезу [*Психологический словарь, 1983, с. 23*]. Последний имеет место в состоянии медитации, где, как свидетельствуют энцефалографические исследования, наблюдается функциональная синхронизация полушарий, то есть полушария выступают единым целым [*Murphy, Donovan, 1985*].



На уровне социальных процессов полушарная динамика реализуется в виде циклически сменяемых правополушарной и левополушарной фаз жизнедеятельности социума, когда в социально-психологической жизни общества наблюдаются периодические процессы – колебания между доминированием настроений, типичных для правого (20-25 лет) и левого (20-25 лет) полушарий [Тулъвисте, 1988].

Таблица 5.

**Сущностные аспекты цивилизационных проектов**

ЗАПАДНЫЙ цивилизационный проект	ЦЕНТРАЛЬНЫЙ цивилизационный проект	ВОСТОЧНЫЙ цивилизационный проект
Основной лозунг		
<b>Закон</b>	<b>Справедливость</b>	<b>Традиция</b>
Негативные следствия реализации лозунга		
<b>Сила, насилие</b>	<b>Уравниловка, насилие</b>	<b>Застой, насилие</b>

Цивилизационные проекты отличаются друг от друга в контексте дихотомии Э. Фромма "иметь или быть", которая отражает одну из фундаментальных проблем человеческой цивилизации, касающуюся **соотношения реальности и ценности**, что обнаруживает ситуацию их несоответствия в виде таких дихотомий как "действительное и разумное", "моральное и фактологическое", "владение и бытие" ("иметь и быть").

**Западный левополушарный дискретно-линейный цивилизационный проект** согласно своей евроатлантической (морской) природы ориентируется на принцип "владения" ("иметь") предметами, что реализуется в субъект-объектной языковой форме – "я имею".

**Восточный правополушарный континуально-циклический цивилизационный проект** согласно своей континентальной природе реализует противоположный принцип "быть", когда человеческое существование погружается в бытие предмета и поглощается им. Данное состояние нашло выражение в **медиальных формах** древних языков, в которых субъект и объект (внутреннее и внешнее) еще не дифференцируются, а человек не противопоставляет себя миру, следуя принципу природосообразности, природному ходу вещей, где нет субъект-объектной раздельности. Можно считать доказанным, что древние языки имели в качестве одной из глагольных форм (реализующих связь бытия и действия в бытии) медиальное состояние, которое в большинстве современных языков практически отсутствует. Здесь мы можем наблюдать активный ("Я строю дом") и пассивный ("Дом строится мной") состояния, а медиальное состояние ("Дом строит самого себя") отсутствует, поскольку формы выражения прямо-обратной активности у нас могут быть закреплены только за живым существом. Именно языки восточных народов обнаруживают определенную близость этому способу отражения действительности, что проявляется в ориентальной характеристикой "мудрого человека": "безмолвный, пребывает в недеянии, но всему причастен; невозмутимый, не управляет, а все содержит в порядке. То, что называю "недеянием", означает не опережать хода вещей; то, что называю

"всему причастен", это следовать ходу вещей; то, что называю "все содержит в порядке", соблюдать взаимное соответствие вещей" [*Литература древнего Востока, 1984, с. 228*].

В связи с правополушарной природой Восточного цивилизационного проекта сошлемся на исследования В.В. Аршавского, которые показали, что у представителей народов, живущих в Северо-Восточных районах Евразии, в состоянии бодрствования относительно усилена активность правого полушария [*Ротенберг, Аршавский, 1984*]. То есть у народов, у которых активизированы правополушарные функции высшей нервной деятельности, первую скрипку играют когнитивные функции правого полушария, что сказывается, в том числе и на иконическом характере их письменности.

**Центральный славянский цивилизационный проект**, согласно своей нейтрально-промежуточной природе, интегрирует Запад и Восток, что обнаруживает совместное существование предмета и человека и реализуется в субъект-субъектной языковой форме – "**у меня есть**".

Рассмотренная дихотомия "быть" и "иметь" отличает западный и центральный (а также восточный) типы социетальной психики народов, когда можно говорить о **разнице между психоментальным строем западных и славянских народов**. Как писал В.С.Соловьев, *восточные народы* выражают в организации своего сознания общество одностороннего монизма, когда общественная жизнь человека сводится к тотальному единству. *Западные народы*, наоборот, совершили в своей практике односторонний проект плюралистической организации социума на базе личных интересов отдельных людей. "Всеобщий эгоизм и анархия, множественность отдельных единиц без всякой внутренней связи – вот крайнее выражение этой силы". Поэтому истинно гармоничный общественный строй выражает "третья сила" мировой культуры, которая реализуется в жизни славянских стран [*Соловьев, 1989, с. 19, 29*].

Ю.В.Романенко в своем исследовании обосновывает тезис о принципиальной неполноте и частичности цивилизаций и соответствующих психоструктур, сложившихся в условиях как **Западного, так и Восточного цивилизационного проектов** [*Романенко, 2003*].

Западную социокультурную систему, в том числе в контексте функционирования образовательной отрасли, определяют такие феномены, как "общество потребления", "демократия шума", "одномерный человек" и др. [*Тарасова, 2001*]. При этом процесс эскалации тотальной рациональности западной цивилизации привел, по мнению некоторых исследователей, к драматическим последствиям – изменению как культуры, так и самого человека, превращение культуры в цивилизацию, а потом – в "текстуру", что знаменует исчезновение культуры как таковой.

При таких условиях в западной "супериндустриальной" социотехнической системе межчеловеческие отношения перестают регулироваться до- и внерациональными способами: чувствами, обычаями, верой, любовью, ненавистью, идеалами... Другими словами, духовность здесь редуцируется к рассудку, ценности заменяются информацией... По мере роста возможностей технологического манипулирования, культура как механизм поддержания социальности устаревает и становится ненужной... из культуры исчезают чувства, дух, душа и она начинает опираться только на

разум, рассудок, интеллект, она становится текстурой" [Essinger, 1991, s. 26-30].

Это утверждение реализует образовательную тенденцию западного мира касательно усиления знаниецентрированного аспекта обучения через "натаскивание", схематизацию знаний.

Рассматривая европейский вариант образования, исследователь не может не обнаружить проблему места и роли человека, в том числе и педагога, в этой образовательной системе, поскольку в ситуации технократического общественного строя человек, избавившись от естественных импульсов, теряет высокую цель деятельности, ее эмоциональное оправдание, он уже не живет полноценной жизнью, а функционирует, подобно элементу в сложной социальной машинной конструкции. Это актуализирует человека без ценностей, когда социологическое понятие "человек" стало постепенно вытеснять понятие "личность" ("индивидуум"), поскольку при таких условиях человеческий субъект "размазывается" по социальной системе, он децентрируется, когда взаимодействия человека с внешней средой во многом опосредуется техническими устройствами [Кутырев, 1996].

Именно на этой основе базируется **классическое западное образование**, которое соответствует **рациональности, атомизированности и прямоперспективности мышления и культуры**. В этих условиях образование предстает:

- **светским** (исходя из оппозиции "светское – духовное");
- **урбанизированным** (согласно оппозиции "город – село");
- **элитарным** (согласно дифференциации культуры на элитарную и массовую, управляющую и управляемую);
- **письменным** (согласно дифференциации культуры на "письменную" и "устную") [Лотман, 2000, с. 271],
- **критическим/мыслительным** (согласно оппозиции – "критичность" – "искренность" в процессе восприятия действительности) [Вульфсон, 1999, 2002].

Теперь педагог вынужден погружаться в процесс знаниецентрированного субъект-объектного образования, которое может пониматься как технология и адаптивно-дисциплинарная система усвоения суммы знаний, умений и навыков (компетенций), специально организованная для приема и передачи информации.

Ведущие принципы, на основании которых здесь строится взаимодействие между участниками образовательного процесса, по мнению С.Л.Максимовой, это:

- **субординация** (неравноценность и подчиненность),
- **монологизм** (содержание взаимодействия в образовательных системах транслируется только в одном направлении),
- **беспредел** (навязывание законов определенных иерархических уровней образования другим уровням),
- **контроль, последовательность и постепенность, рационализм** [Максимова, 1999, с. 68].

Такой порядок вещей приводит к тому, что в результате массового характера образования "...знания, вследствие их видимой общедоступности,

обесцениваются, вместе с этим теряется способность различать знание и информацию; внедряются упрощенно-реалистичные абстрактные модели бытия, не имеющие чувственно-эмоционального подкрепления. Параллельно с этим происходит потеря человеком чувствительности к высшим проявлениям событий, размываются эстетические и этические ценностные ориентиры. Социально-коммуникативный канал захватывают средства массовой информации, насыщенные и перегруженные готовыми к употреблению образами, что влечет за собой распространение информационной наркомании и утрате способности к самостоятельному творчеству и образованию" [Тарасова, 2001, с. 27].

Как результат, так называемая "**информационная жвачка**" становится приоритетом в образовательном процессе, "выдавливая" из него те личностные зачатки духовности и культуры, которые некогда были его достоянием, заменяя их псевдокультурой или массовой культурой .

Таким образом, межличностный аспект современной западной модели образования реализуется в его монологичности, когда на первый план общения выходит только одна его сторона – коммуникативная как способ передачи информации, а духовный, эмоциональный аспект нивелируется. Именно поэтому некоторые авторы считают, что европейская концепция образования приведет систему образования к **тотальному кризису человеческой личности** [Тарасова, 2001], что, помимо прочего, проявляется в заметном отставании результатов западного образования от восточного.



*Рис. 10. Последние результаты международной программы по оценке образовательных достижений стран мира, которые свидетельствуют, что Восток превосходит Запад*

Проведенный анализ позволяет заключить, что сущностное отличие Западного и Славянского цивилизационных проектов проявляется в том

также, что Западный проект ориентируется на **партнерские отношения** (педагогика партнерства), в то время как Славянский – на **отношения сотрудничества** (педагогика сотрудничества).

Если **педагогика партнерства делает ударение на дискретном аспекте** социального бытия, то есть на участниках взаимодействия – партнерах, то **педагогика сотрудничества – на континуальном аспекте** социального бытия – на процессе, то есть на взаимодействии в результате трудовой деятельности (со-трудничество).

Это отличие реализуется в плоскости процессуально-творческого (славянского) и вещественно-пассивного (западного) модусов социального бытия, что можно пояснить при помощи концептов нейро-лингвистического программирования (НЛП), в котором диагностика процессуально-событийный характер высказываний человека (например, "Я ходил в кино"), в отличие от субстанцированного ("Мой поход в кино") свидетельствует об активной жизненной позиции человека. Данное обстоятельство явилось методологическим принципом НЛП касательно разработки методики определения поведенческого статуса человека на основе анализа его вербальной продукции, когда тенденция к употреблению существительных вместо глаголов свидетельствует об пассивной жизненной позиции человека.

Если Западная педагогика партнерства опирается на **мотивацию партнеров** – субъектов образовательного пространства (когда интересы партнеров выступают мотивационным фактором), то Славянская педагогика сотрудничества – на **мотивацию процесса** как самодостаточно-творческой сущности (когда логика разворачивающегося процесса выступает мотивационным фактором).

Поясним данный вывод при помощи колоссального методологического инструмента – **универсальной парадигмы развития**, которая как всеобщий инвариант развивающихся систем конституирует классический трехфазный диалектический сценарий развития всего и вся:

(1) тезис – (2) антитезис – (3) синтез.

Приведем пример реализации парадигмы развития на основе развития форм деятельности:

(1) **игра** (деятельность, не направленная на достижение прагматичных целей и существующая ради самой себя как процессуальный субъект-субъектный феномен, подобно "искусству ради искусства") –

(2) **труд** (целеустремленная деятельность, направленная на достижение определенных прагматичных целей, которая обнаруживает субъект-объектный дискретно-инструментальный характер) –

(3) **творчество** (субъект-субъектный феномен – деятельность, повторяющая игру, но на более высоком уровне развития, поскольку она имеет характеристики как игры – спонтанной, самодетерминированной активности, так и труда – активности, которая обнаруживает определенный практический результат – принципиально новый продукт).

Таким образом, сотрудничество реализует игру и творчество (как процессуально-релятивные сущности), в то время как партнерство реализует труд (как дискретно-субстанциональную сущность).

Если говорить о процессуально-релятивной целостно-соборной (коллективистской, общинной) природе сотрудничества, то следует привлечь некоторые аспекты социальной действительности, которые отвечают данной природе.

1. Принципы функционирования коллективистско-общинного уклада реализуются в русле **социальной синергии** (феномена социальной спаянности) – феномена, близкого "**социальному капиталу**" как понятия в социологии, экономике и политологии, обозначающего социальные сети и взаимосвязь между ними в обществе. Таким образом, социальный капитал можно понимать как один из показателей культурности общества. Понятие "социальный капитал" введено Пьером Бурдьё в 1980 году для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод. В концепции П. Бурдьё социальный капитал является групповым ресурсом, а его ценность заключается в возможности снижения транзакционных издержек, что в конечном счете приводит к увеличению прибыли организации. При этом ключевой предпосылкой для построения социального капитала является установление дружественных и честных отношений с членами другой группы [Бурдьё, 2002].

Таким образом, **высокий уровень всеобщего взаимного доверия, сотрудничество, общение, взаимопонимание – всё это составляет социальный капитал сообщества, и чем лучше он развит, тем больших творческих успехов это сообщество способно достичь.**

2. **К творчеству ведет альтруистический принцип игры**, принцип "искусства ради искусства", йоговская способность трудиться не ради получения плодов труда, но ради самого трудового процесса, что заложено в механизме внутренней мотивации жизненной активности человека, поскольку **стремление получить награду способствует уменьшению внутреннего интереса (внутренней мотивации) к определенному виду деятельности**, что выяснили эксперименты с детьми, которых разнообразно мотивировали к той или иной деятельности [Развитие личности ребенка, 1987, с. 148-149].

При этом, как оказалось, можно значительно снизить мотивационный интерес человека к творческой, приносящей ему радость работе, если начать щедро вознаграждать ее плоды; при этом сама работа может утрачивать характер творческой активности.

Это же относится и к творческой коллективной работе, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами, поскольку трудовая активность здесь совершается не для получения личных выгод, но для **блага всех**) и регулируется внутренними мотивами, формируя механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодостаточной, самодетерминирующей сущности. Психология учит, что внутренняя мотивация реализуется как:

- 1) деятельность творческая (свободно-спонтанная) и
- 2) надситуативная активность, лишенная прагматической почвы, что реализуется в поведении, способствуя формированию непрагматического, творческого мировоззрения. Внутренняя мотивация как серия творческих актов реализует солитонный механизм самоподдержания этих актов, что

проявляется в потребности к труду на постоянной основе, то есть делает труд первой жизненной потребностью.

Напротив, деятельность, пусть даже и коллективная, творческая, в которой начинает присутствовать прагматическое целеполагание, перестает быть творческой.

#### ***Приведем пример.***

На одном из островов жило примитивное сообщество, которое обустроивало свою жизнь благодаря творческому коллективному труду. Все были счастливы благодаря радостной творческой активности, а в языке этого сообщества даже не было слова, обозначающего "труд" (см. книгу Ж. Ледлоф "*Как вырастить ребенка счастливым*"). Но вскоре на остров прибыли миссионеры, которые увидели всю "нелепость" жизни примитивного племени, труд членов которого никак не оценивался и поэтому никак не оплачивался. После утверждения на острове "цивилизованных форм" трудовой деятельности, жизнь племени постепенно погрузилась в ад современной цивилизации: уровень социальной агрессии и индивидуализма значительно возрос, и жизнь племени стала напоминать жизнь современного общества с его многочисленными язвами – наркоманией, агрессией, преступностью, моральной деградацией.

#### ***Приведем еще один пример.***

Речь идет о выдающемся математике *Г.Я.Перельмане*, доказавшем гипотезу Пуанкаре. В сентябре 2011 года математик **отказался** принять предложение стать членом РАН. В 1996 году Г.Я.Перельману была присуждена Премия Европейского математического общества для молодых математиков, от которой он **отказался**. В 2006 году Григорию Перельману за решение гипотезы Пуанкаре присуждена международная премия "*Медаль Филдса*", однако он **отказался** и от неё. Из интервью Григория Перельмана: "Чужаками считаются не те, кто нарушает этические стандарты в науке. Люди, подобные мне, – вот кто оказывается в изоляции". В 2007 году британская газета *The Daily Telegraph* опубликовала список "*Сто ныне живущих гениев*", в котором Григорий Перельман занимает 9-е место. В марте 2010 года Математический институт Клэя присудил Григорию Перельману премию в размере одного миллиона долларов США за доказательство гипотезы Пуанкаре, что стало первым в истории присуждением премии за решение одной из *Проблем тысячелетия*. В июне 2010 года Перельман проигнорировал математическую конференцию в Париже, на которой предполагалось вручение "*Премии тысячелетия*" за доказательство гипотезы Пуанкаре, а 1 июля 2010 года публично заявил о своём **отказе** от премии. В сентябре 2011 года институт Клэя совместно с институтом Анри Пуанкаре (Париж) учредили грант для молодых математиков, деньги на оплату которой пойдут из присужденной, но не принятой Григорием Перельманом "*Премии тысячелетия*".

Можно предположить, что выдающиеся успехи Г.Я.Перельмана связаны, прежде всего, с тем, что он является творческой личностью, для которой сам **процесс (научного) творчества является самодостаточным и не требует прагматической мотивации**. Получение математиком за свой творческий труд высоких наград означает для него, что его дальнейшие исследования будут, так или иначе,

мотивироваться прагматическими соображениями. А поэтому потеряют творческий характер, и, следовательно, не достигнут выдающегося результата. Таким образом, отказ Г.Я.Перельмана от всяческих наград за свой творческий труд есть не что иное, как стремление продолжать утверждать себя творческой личностью.

Тут важно отметить **мотивированные умения**, доставляющие людям наслаждение и выступающие **источником творческого труда – труда ради самого труда**. Такой свободный труд как способ творческого самовыражения, как пишет П. Вайнцвайг, "легче достигнуть при децентрализации бюрократических систем и преобразовании их в небольшие подразделения, где будет больше простора для творчества и где отношения будут более гуманными и товарищескими... при децентрализации небольшие предприятия, производящие продукцию, помимо эффективности, смогут ставить перед собой более высокие, гуманные и в конечном счете более благоприятствующие росту производительности труда цели. Раймонд Морияма приводил в качестве примера опыт небольшого предприятия во Франции, работники которого решили трудиться на общее благо, а не только лишь для удовлетворения своих личных интересов. В 30-х годах Марсель Барбю, преуспевающий часовщик, попытался заинтересовать рабочих созданием предприятия на более конструктивной основе, то есть такого, где разница между нанимателем и служащим была бы сведена к минимуму или вообще к нулю. Предложение это не встретило поддержки у большинства рабочих – вероятно, их устраивал тот статус, когда всю ответственность несет кто-то другой. Тогда Барбю оставил свою прежнюю деятельность и подобрал группу из четырех разделяющих его идеи людей самых разных профессий. Они разработали примерный устав на основе этических принципов, по которым им надо будет вместе жить и работать. Через два года на новом предприятии трудилось уже 90 человек, и оно стало ведущим в своей отрасли. Главный их этический принцип состоял в следующем: "Когда мы произведем и заработаем столько, чтобы обеспечить материально себя в достаточной мере, мы будем использовать сэкономленное на производстве время для самообразования". Станки останавливались во время рабочего дня, в цехах появлялись известные профессора и читали лекции по литературе, искусству, музыке и т.д. За это приглашенные профессора, естественно, получали соответствующие гонорары. Говоря о высоком качестве своей продукции, Барбю отмечал: "Наши часы должны быть самыми лучшими, потому что наша продукция не самоцель, а лишь средство для достижения более высоких целей... Мы создаем часы, чтобы создавать человека" [Вайнцвайг, 1990, с. 99-100].

В основе **социально-педагогической системы гармоничного развития человека А.С.Макаренко и И.П. Иванова**, положены как **принципы партнерства (Западный цивилизационный проект), сотрудничества (Славянский цивилизационный проект), так и традиции (Восточный цивилизационный проект)**.



### **1. Славянский цивилизационный проект, принципы сотрудничества:**

- *обязательный ежедневный коллективный и учебный труд; бодрый, "мажорный" тон даже в самых сложных ситуациях, когда процесс выступает более важным, чем результат;*

- *театр, а также система "сводных отрядов" и смена командиров, что позволяло воспитанникам исполнять самые разные социальные роли и быть включенными в сложную систему взаимной зависимости и взаимных обязательств, структурирование коллектива на разновозрастные микрогруппы, объединенные общими задачами по организации совместной деятельности; отношения творческого содружества разных поколений коллектива колонистов; феномен временных "советов дела" при высшей власти "общего сбора" (что предвосхитило современный принцип коллективного творчества – "временные самоуправляемые команды"); многодневные "сборы", летние палаточные лагеря, коммунарский дух и др.*

### **2. Западный цивилизационный проект, принципы партнерства:**

- *коллективное планирование, коллективное исполнение и подведение итогов любой деятельности с обязательной положительной оценкой каждого, кто сделал реальный вклад в достижение желаемого результата;*

- *принцип "завтрашней радости" – постоянное целеполагание, которое освобождает человека от актуальной данности, формируя механизмы надситуативности, свойственные творческой активности и кристаллизующие личность как уникальную, свободную и тождественную только себе сущность, выступающую целью развития человека ;*

- *требовательное и бережное отношение к каждому члену коллектива, сформулированное А.С. Макаренко в формуле: "как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему"; высокий уровень эстетической организации социально-педагогической среды (см. "теория разбитых окон");*

### **3. Восточный цивилизационный проект, принцип традиции, общей заботы:**

- *включение воспитанников в общую заботу об окружающих, что нивелирует индивидуально-прагматический принцип западного общества;*

- *сохранение многообразных традиций и ритуалов коллектива, собственная символика; процесс трудовой инициации вновь прибывших, которая требовала от новичков значительных психофизиологических усилий, что делало коллектив колонистов особенно притягательным и ценным для новичков и выражало основной механизм социальной инициации.*

Принципиальную возможность и эффективность применения таких подходов к командообразованию и коллективному труду доказывает опыт организации деятельности израильских киббуцев, признанных наиболее

эффективными современными сельскохозяйственными предприятиями, а так же опыт промышленных предприятий в Социалистической Федеративной Республике Югославии до ее распада, опыт организации деятельности многих современных инновационных предприятий, которые успешно развиваются в Италии, Китае и других странах.

Однако принцип социальной справедливости в обществе реализуется не только на путях развития коллективистско-командных форм устройства социума, но и при помощи развития духовно-личностного аспекта человека, одной из краеугольных составляющих которого выступает **потребность в физическом труде**, посредством которого человек испытывает необходимость отдавать энергию, что формирует почву для развития эмпатии и милосердия. При этом одновременно решается самая важная проблема социального мироустройства, связанная с такими язвами общества тотального потребления, как индивидуализм, эгоизм, агрессия.

Данное понимание развития человека соответствует ориентальным представлениям о жизненном пути человека. Как писал И. А. Бунин, "древняя индусская мудрость говорит, что человек должен пройти два пути жизни: Путь Выступления и Путь Возврата. На Пути Выступления человек чувствует себя сперва только своей "формой" своим временным телесным бытием. своим обособленным от всего Я находится в своих личных границах, куда заключена часть Единой Жизни, и живет корыстью чисто личной; затем корысть его расширяется, он живет не только собой, но и жизнью своей семьи, свое племени, своего народа, и растет его совесть, то есть стыд корысти только личной, хотя все еще живет он жадной "захвата", жадной "брать" (для себя, для своей семьи, для своего племени, для своего народа), На Пути же Возврата теряются границы его личностного и общественного Я, кончается жажда брать – и все более и более растет столь же повелительная жажда "отдавать" (взятое у природы, у людей, у мира): так сливается сознание, жизнь человека с Единой Жизнью, с Единым Я – начинается духовное существование; без такого возврата не может быть осуществлено нарушенное равновесие, не может осуществиться справедливость, на которой держатся миры" [Бунин, 1988, с. 15].

### **Выводы**

**1. Педагогика сотрудничества реализует творческую активность и выступает механизмом формирования личности, что объясняется такими положениями.**

1) Работа, которая не мотивируется внешними обстоятельствами (оплатой за труд и другими материальными и моральными дивидендами), регулируется внутренними мотивами, формируя механизм внутренней мотивации, свойственный личности как самодеятельной, самодетерминированной сущности. Из психологии известно, что внутренняя мотивация реализуется как: а) деятельность творческая (свободно-спонтанная) и б) надситуативная активность, лишенная прагматической почвы, что сказывается соответствующим образом в **поведении** и **мировоззрении**. Это способствует формированию непрагматического, творческого мировоззрения, которое характеризуется целым рядом свойств. Итак, внутренняя мотивация реализуется единственно в актах творческой деятельности, освобождая человека от внешних мотивационных установок

(направленных на обыденные субъект-объектные инструментально-рациональные жизненные цели) и обнаруживая **надситуативную активность**, которая вырывает человека из уз актуальной данности и исполняет его существование высшим смыслом и высшей целью, наполняющих человека-творца самоценной детерминацией "искусства ради искусства". Таким образом, внутренняя мотивация как серия творческих актов реализует солитонный механизм самоподдержания этих актов, что проявляется в потребности к труду на постоянной основе. И именно поэтому свободная творческая коллективная деятельность человека является в **высшей степени притягательной для человека**, ибо эта деятельность освобождает человека от участи биологического робота, является главным условием актуализации личностно-волевого начала в человеке, что соответствует **магистральному направлению эволюции человека** как *Homo sapiens*. Такая творческая работа, не мотивируемая внешней средой, освобождает человека и от тривиальных целей этой среды (вознаграждение за работу). Человеческий труд превращается в труд ради самого труда, что свойственно именно творческой деятельности как **самоценной сущности**. Здесь соиздается синергетический механизм **гармоничного соответствия индивидуального и коллективного**, ибо в этих условиях человек как контролирующее начало, контролируя себя, одновременно контролирует и весь мир и, наоборот, контролируя мир, контролирует себя.

2) Если, как показали психологические исследования, творчеству свойственен отрыв от прагматических жизненных целей (надситуативность) и **альтруизм, эмпатия**, то любая творческая деятельность не только стремится неопределенно долго себя поддерживать, но и наполняется альтруистическим смыслом – заботой об окружающих. Действительно, творческая деятельность как деятельность ради деятельности, лишенная прагматической мотивации всегда имеет определенные результаты в виде плодов, которые, согласно принципу сохранения вещества и энергии, просто не могут пропасть втуне. Поэтому эти плоды и направляются для помощи другим – тем более, что к этому подвигает человека и **эмпатическая установка любой творческой деятельности**. Данная эмпатическая установка проистекает из самой природы творческого человека, являющегося принципиально целостной открытой системой. Такой же целостной открытой системой является и любой творческий акт, для которого характерен своеобразный системный коллективизм – соединение элементов ("строительных материалов") в целостный конгломерат, в котором **каждый индивидуальный элемент выступает сверхценным для всей системы** (и следовательно для каждого ее элемента), поскольку устранение из системы единственного ее элемента приводит к разрушению ее целостности (синергетический принцип "один за всех и все за одного). **Поэтому творческий человек является принципиально коллективисткой, соборной сущностью, как и истинно коллективистская личность является творческой**. Повторим еще раз, что **творчество по своей природе коллективно**, ибо творчество, которое по своему определению есть создание нечто принципиально нового, предполагает соединение наличных элементов в целостную систему, в которой обнаруживаются системные свойства целого – **принципиально**

**новые качества**, которые никогда до этого не существовали. Но творчество как самодостаточная сущность является свободной и "анархической", поскольку, как учит синергетика, в состоянии "системной анархии" – хаотически-бифуркационной фазе развития системы, она, во-первых, предстает как единое целое и в этом смысле упорядоченной, и, во-вторых, хаотической сущностью, способной обнаружить принципиально новые векторы своего развития. В этом заключается **творчество природы** (Г. Спенсер). Поэтому свободная личность, способная к свободным (принципиально новым) поступкам, способна поэтому и к акту творчества – творению принципиально новых артефактов.

3) Творчество как эмпатия выступает источником мудрости, ибо умение эмпатически сопереживать и способность встать на точку зрения другого человека О. К. Тихомиров назвал свойством истинно мудрого человека [Тихомиров, 1984]. Отсюда проистекает мудрость творческого человека, которая самым непосредственным образом связана с процессом познания действительности.

### **2. Можно говорить о трех цивилизационных проектах:**

Западном (левополушарном, где реализуются педагогика партнерства и принцип закона),

Восточном (правополушарном, где реализуется педагогика общей заботы и принцип традиции) и

Центральном Славянском (характеризуется межполушарным синтезом, где реализуется педагогика сотрудничества и принцип справедливости).

**3. Игнорирование педагогики сотрудничества в Концепции "Новая украинская школа" ведет к нивелированию как славянского цивилизационного кода, так и славянской педагогики сотрудничества – соборности, коллективизма, творчества.** Целесообразным является замена в Концепции термина "педагогика партнерства" на термин **"педагогика партнерства-сотрудничества-общей заботы"**.

## **СОДЕРЖАНИЕ, ЦЕЛИ, СРЕДСТВА ХОЛИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОИСТЕКАЮЩИЕ ИЗ СФОРМУЛИРОВАННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АКСИОМ**

---

На основании трех фундаментальных педагогических аксиом можно сформулировать содержание, цели, средства холистической (целостной) педагогики и образования. Холистическая парадигма образования с новых постнеклассических позиций реализует три своих аспекта: *содержание, цели, средства* (отвечая на вопросы: чему учить? как учить? с какой целью учить?), преломленные через три методологических способа их репрезентации (в соответствии с общим, особенным и единичным уровням познания).

1. *Содержание образования* на фундаментальном уровне предполагает описание антропокосмоприродной реальности (попросту, информацию о мире, Вселенной, бытии в целом), в которой человек существует, что, в свою очередь, предполагает способы связи человека и мира (антропный принцип, парадокс *Наблюдателя*), которые реализуют ценностно-мировоззренческий аспект жизнедеятельности человека, и, соответственно, – способы поведения, принятия решений, познания и освоения действительности (характер взаимодействия человека и мира), стиль жизнедеятельности. На конкретно-практическом уровне содержание образования очерчивает профессионально-деятельностную сферу человека.

2. *Цели образования* очерчивают общую антропологическую (стратегическую) цель, которая предполагает вхождение человека в вечность ("приготовление к смерти", по Я.А. Коменскому) и фундаментальный способ существования человека, заключающийся в формировании личности – свободной и уникальной сущности, обладающей самосознанием. Конкретно-практические (тактические) цели жизнедеятельности человека реализуют конкретное содержание его жизнедеятельности согласно стратегической цели формирования личности и вхождения в вечность.

3. *Средства образования* предполагают способы организации социально-педагогической (образовательной) среды, в которой достижима реализация целей образования.

Таким образом, новая парадигма образования очерчивает и реализует три реальности (или среды): *антропокосмоприродную, телеологическую (целевую) и педагогическую*.

Дадим краткое описание этих реальностей.

## Содержание образования

Как свидетельствует теория синтеза знаний, которую мы разрабатываем [Вознюк, 2005–2018], изучение, постижение, практическое освоение реальности, что выражается в ее описании, предполагает постижение Истины как категории, отражающей принцип адекватного отражения познаваемого предмета, что, в свою очередь, обнаруживает следующие фундаментальные положения.

1. Реальность как умопостигаемая сущность представляет собой органическую целостность, все элементы которой пребывают во всеобщей взаимосвязи друг с другом. Соответственно, реальность как системно-структурная сущность организуется по фрактально-голограммному принципу "все во всем".

2. Отмеченное глубинное единство мира делает понятным существование фундаментальных же фигур (логических аксиом) мышления, являющегося одним из средств человеческого познания. Несмотря на кажущуюся множественность нашего мира, человек живет в целостной Вселенной, поскольку фрагменты содержания его мышления, как правило, согласуются друг с другом и при одних и тех же условиях всегда приводят к одному и тому же результату.

3. Вселенная умозрительным образом строится на методологическом и онтологическом единстве мировых законов для физических, биологических и социальных микро-, макро- и мегасистем (что на уровне теоретического знания воплощается в универсальной парадигме развития, универсальной модели бытия, теории целостности и критических явлений). При этом Вселенная обнаруживает всеобщий характер взаимосвязи между элементами отмеченных систем, а также универсальный характер трансформации разных видов и форм энергий, вещества, полей и информации (взаимопревращаемость частиц, полей, энергии, информации); дистанционный и резонансно-полевой характер взаимодействия; наличие в природе ментального информационно-полевого вида взаимодействия (А.П. Дубров), утверждающего антропный космологический принцип, который фиксирует целесообразность существования человека во Вселенной, понимание человеческого существа как органической и активной части космоса, что обнаруживает глобальную роль сознания во Вселенной ("ментальный план Вселенной", когда на глубинном уровне "реальности" она состоит из "*фундаментального поля сознания*") и универсальную связь сознания в едином комплексе живой и косной материей, когда мысль выступает основой взаимодействия явлений и предметов на всех структурных уровнях материи, поскольку, как выяснилось, квантовая реальность как фундаментальная подоплека Вселенной играет в сознании и мышлении ключевую роль (И.З. Цехмистро). При этом реализуется способность мысли к универсальной трансформации в любые физические частицы, поля и излучения; дистанционная ментальная связь человека с окружающей средой; интегральный характер мысли как основы *Глобального Сознания* человека на всех структурных уровнях строения материи,

способной к универсальной трансформации и взаимодействию с любыми видами, полей, частиц и энергий (А.П. Дубров).

4. Основопологающим принципом существования реальности выступает антропный принцип ее актуализации, который в сфере квантовой физики предстает парадоксом "*Наблюдателя*", согласно которому для актуализации реальности, первоначально пребывающей в непроявленном (волновом) состоянии, требуется некий "*Наблюдатель*", некое сознание, присутствие которое приводит к "схлопыванию волнового пакета" и актуализации всех известных нам феноменов.

5. Бытие (мир, вселенная, реальность, действительность, божественная игра, иллюзия майя и др.) произошло (порождено, создано) посредством расщепления (дихотомического разделения) некой изначальной добытийной сущности (ничто, пустоты, нуля, шуны, пра-вещества, сингулярного состояния материи, физического вакуума, фундаментальной вакуумной симметрии, нейтрального покойного состояния материи и др.) на две противоположности – "плюс" и "минус" (нечто и антинечто, избыточную и недостаточную сущности, вещество и поле, материю и антиматерию и др.), взаимодействие между которыми, составляющее сущность мира (его бытийную арену), приводит к взаимной аннигиляции (погашению, взаимному уничтожению) двух противоположностей и восстановлению статуса кво – изначальной добытийной сущности.

6. Реальность сотворена (сотворяется) Абсолютом – трансцендентальной миру Сущностью, выступающей "неистоцимым парадоксальным таинством" (О.Клеман), Которая, в силу Своей природы, способна открываться человеку в акте познания. Таким образом, порождающий бытие процесс расщепления (посредством возбуждения физического вакуума) на вихреобразные противоположности осуществляется неким Фактором X (Божественной Волей, Абсолютом, Богом, Высшей Реальностью, Троицей и др.), стремящимся воплотить (породить) Самого Себя в сфере бытия в виде человека, способного осознать себя (быть личностью) и генерировать *Ничто* – строительный материал бытия – посредством аннигиляции своих противоположностей – правополушарного и левополушарного видов психической активности, соединяя их в самой совершенной активности (деятельности) – медитации (творчестве), выступающей одновременно и парадоксальным мышлением (дипластией) как цели духовных практик.

7. В общенаучном смысле данный процесс реализуется как творческий процесс порождения мира, который интерпретируется современной наукой в виде расщепления некой первичной недифференцируемой сущности (физического вакуума, сингулярного состояния материи, *Ничто* и др.) на два начала – *Нечто* и *Антинечто* (вещества и поля, мира и антимира и др.), с дальнейшим восстановлением *статус-кво*, что достигается посредством взаимной аннигиляции полярных начал (с сохранением всех физических законов). Процесс данного восстановления и составляет бытийную сферу, или континуум реальности, в центре которого, как показали исследования физических параметров нашей Вселенной, находится жизнь и человек как

основная ее форма. Данный процесс примерно в таком же концептуальном ракурсе интерпретируется и в рамках религиозного сознания, которое также понимает происхождение мира как его творение (из *Ничто, пустоты*), что сопровождается разделением недифференцируемого Божественного принципа, отпадением от Божественного, а также кенозисом (умалением) этого Божественного, что может пониматься и как принцип Божественной жертвы (а также Божественной игры). В дальнейшем процесс отпадения нивелируется и Божьи творения возвращаются в Его лоно.

8. В конкретно-научном, единичном измерении данный процесс приобретает множество интерпретаций, одна из которой взята из ориентального мировосприятия: "Древняя индусская мудрость говорит, что человек должен пройти два пути жизни: Путь Выступления и Путь Возврата. На Пути Выступления человек чувствует себя сперва только своей "формой" своим временным телесным бытием, своим обособленным от всего Я находится в своих личных границах, куда заключена часть Единой Жизни, и живет корыстью чисто личной; затем корысть его расширяется, он живет не только собой, но и жизнью своей семьи, свое племени, своего народа, и растет его совесть, то есть стыд корысти только личной, хотя все еще живет он жадной "захвата", жадной "брать" (для себя, для своей семьи, для своего племени, для своего народа), На Пути же Возврата теряются границы его личностного и общественного Я, кончается жажда брать – и все более и более растет столь же повелительная жажда "отдавать" (взятое у природы, у людей, у мира): так сливается сознание, жизнь человека с Единой Жизнью, с Единым Я – начинается духовное существование"; без такого возврата не может быть осуществлено нарушенное равновесие, не может осуществиться справедливость, на которой держатся миры [Бунин, 1988, с. 15]. На третьем этапе развития "Человек впервые реально понял, что он житель планеты и может, должен мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государства или их союзов, но и в планетном аспекте" (В.И. Вернадский)

9. Симптомом порождения (пробуждения) человеческой личности является осознание человеком самого себя как трансцендентной (божественной) сущности – сущности не от мира сего, сущности, вышедшей за границы бытия, то есть преодолевшей это бытие (реальность), в недрах которой эта сущность была возвращена, что означает осуществляемое на крыльях парадоксального мышления слияние (отождествление) личности с Абсолютом, находящимся за пределами бытия и порождающим это последнее.

10. Фундаментальные субстанциональные аспекты реальности – это традиционные формы бытия материи – время, пространство, движение – сущность которых определяет всю триадную онтологическую, гносеологическую, аксиологическую архитектуру реальности: параметры элементарной частицы (спин, заряд, масса), законы диалектики (единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания, переход количества в качество), основополагающие ценностно-мировоззренческие триады (истина-добро-красота, вера-надежда-любовь, свобода-равенство-братство) и др.



11. Три формы материи определяют фундаментальные законы актуализации реальности: *движение* – универсальная (синергетическая, триадная, диалектическая, волновая) парадигма развития; *пространство* – универсальная модель (структура, система) реальности; *время* – теория критических состояний, которая конституирует процесс перехода из одного состояния в другое.

12. Постигание реальности должно ориентироваться на новую постнеклассическую парадигму науки: конец XX начало XXI века знаменуется *трансформацией современной науки как формы общественного сознания от традиционной дискретно-атомарной, субстратно-вещественной к постнеклассической целостной волно-полевой, субстанционально-континуальной ноосферной, резонансной (фрактально-голограммной) парадигме*, допускающей существование такой реальности, которая обладала бы одновременно материальными и психическими свойствами.

### **Цели образования**

Высшей целью, наиболее вершинным достижением человека как представителя *Homo sapiens* есть **свобода**, поскольку вне свободы человек перестает принадлежать к роду людскому и превращается в биоробота (животное). Свобода есть краеугольная категория не только всех форм общественного сознания, но и системоформирующим свойством личности.

Известно, что сущностью личности, необходимым и достаточным условием ее кристаллизации выступает свобода человека от детерминизма – причинной обусловленности мира (Вселенной, бытия в целом).

Человеческая личность свободна как от мира, так и от самого человека, взращенного в этом мире и выступающего его элементом. Психологический механизм такой свободы предполагает наличие самосознания человека, позволяющего ему рефлексировать – т.е. осознавать себя, смотреть на себя со стороны.

Принципиально важно отметить, что такая позиция стороннего наблюдателя, предполагающая способность личности посмотреть со стороны на человека как существа, детерминированного бытием, в котором человек интегрирован, – такая позиция предполагает способность смотреть со стороны на все это целостное бытие, в котором его элементы связаны воедино причинно-следственными связями.

Как видим, конституирующий личность взгляд со стороны предполагает акт дистанцирования личности от бытия, то есть трансцендирование, выход за его пределы.

Данный акт трансценденции кристаллизует личность на основе этой трансцендентной позиции – позиции, позволяющей личности воспариться над бытием, Вселенной, то есть быть вне всяческой реальности.

Отмеченный же процесс, в свою очередь, означает отождествление личности с неким **X** – таинственной и парадоксальной **запредельной** и свободной от мира сущностью, которую издревле называют Богом (Абсолютом, Творцом).

Итак, главное условие кристаллизации личности как свободной от мира сущности, состоит в трансценденции – выходе за пределы этого мира, что, в свою очередь, предполагает отождествление личности с Абсолютом – свободной от мира Сущности, когда, выражаясь языком ориентальной философской доктрины, Атман (индивидуальная душа) тождественен Брахману – верховной душе Вселенной.

Данный процесс преодоления личностью бытия, выход за его пределы предполагает способность личности смотреть на бытие как на некую единую предельно абстрактную реальность, как на *целостность*.

Данная способность воспринимать (осознавать и понимать) бытие, Вселенную как целостность предполагает понимание данной целостности как единства всех ее аспектов и элементов, их всеобщей взаимосвязи – связи всего со всем, на основании которой и создается Вселенная как ***Целое, Тотальное, Единое***.

Данный вывод, в свою очередь, обнаруживает ряд научно-теоретических, ценностно-поведенческих, образовательных следствий, одно из которых заключается в необходимости личности владеть парадоксально-диалектическим мышлением, позволяющим осознавать как принцип единства мира, всеобщей связи явлений, так и принцип справедливости и правды ("свободы, равенства, братства").

Именно парадоксально-диалектическое, "нейтральное" мышление дает человеку возможность увидеть *единство мира* в контексте интеграции множества как подобных друг другу, так и полярных, исключающих друг друга элементов, соединить воедино которые можно только при помощи нейтрально-парадоксальной гносеологической позиции, которая реализует *дипластию* – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух элементов, исключающих друг друга, что в психологии реализуется в виде категорий *бисоциации* (или бисоциативности, которая, в отличие от ассоциативности, является способностью человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей – это соединение того, что никогда еще не было соединено через интеграцию нескольких элементов и формирование из них новой целостности), *парадоксальном* (многозначном, сумеречном) *мышлении*, *знантиосемии* (двойственность, парадоксальность смыслов), *"операциональной интеграции"*, *парадоксальном миропонимании*. Интересно, что *парадоксальность* как *нейтральный феномен* выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации.

Таким образом, быть личностью как свободной сущностью предполагает быть Богом, а также владеть парадоксальной способностью *видеть и претворять единство во всем сущем*, что реализует нейтрально-парадоксальную жизненную, гносеологическую, аксиологическую позиции человека.

В этом контексте все образовательно-развивающие технологии так или иначе сводятся к модели реальности как нейтральной сущности – *Нуля*, который предстает в двух теологических очертаниях – в виде тактической и

стратегической целью любого жизненного (бытийного) явления.

Стратегической целью, реализуемой в плоскости общефилософского смысла, выступает "Конечный Нуль" – Абсолют как трансцендентная сущность, к Которой человек приходит в результате погашения (умирания) своих человеческих дихотомий и кристаллизации парадоксального состояния целостности, в которой достигается динамическое творческое равновесие всех бытийных состояний.

Тактической целью выступает духовно-ментально-психофизиологическое состояние "нуля", "добываемого" человеком посредством разных форм жизненной активности и фиксирующего нейтральную фазу любого жизненного процесса – своеобразные микро нуль-переходы.

Таким образом, конечное (микро нуль-переходы) и бесконечное ("Конечный Нуль"), взятые в их фрактально-голограммном единстве, выступают общим смыслом, целевым принципом, содержанием и механизмом универсального жизненного цикла, постижение которого требует наличия и фрактально-голограммного мышления, которое "находится между платоно-аристотелевой строгостью понятий и полным отсутствием формы" [Аршинов, 2000].

Холистическая парадигма образования, которая в психофизиологическом плане базируется на *концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека*, понимает цель его развития в достижении функционального синтеза право- и левополушарных аспектов психики (типов и стратегий мышления), когда такие полярные категории, проистекающие из функциональной природы полушарий, как образ и идея, предмет и знак, ощущение и мысль, единое и множественное, внешнее и внутреннее... интегрируются, в результате чего формируется психологическая основа для интуитивно-медитативного, эвристического, понимающего, творческого, диалектического, парадоксального отражения и освоения действительности и мышления, в процессе чего конкретное и абстрактное, экспрессивное и логическое, сплавляются воедино, порождая феномен аутентичного, подлинного и в то же время парадоксального бытия, а человек предстает как гармоничное, духовное, творческое существо, которое благодаря балансу противоположностей несет в себе величайшее напряжение, а поэтому и колоссальную мощь (П. Вайнцвайг).

Парадоксально-медитативное, творческое, диалектическое мышление как одно из краеугольных целей образования, характеризуется дипластией, – присущим только человеку свойством отождествления в одном мыслительном контексте двух вещей, идей, которые исключают друг друга, что актуализирует когнитивные условия постижения *Истины как единства противоположностей* (С. Б. Церетели).

Это мышление "на грани", соединяющее противоположности и реализующееся как гранично-предельный, целостный, "сумеречный", надситуативный, трансфинитный, интуитивно-просветленный творческий мыслительный акт, способный отражать мир нечетко, целостно, в виде полутонов, творческим образом открывать (генерировать, инициировать)

принципиально новое как системное (сверхаддитивное) свойство целого, интегрируя мысль и действие, идею и чувство, внутреннее и внешнее, результатом чего является конструктивное, преобразующее мир знание.

Это циклическое, метаморфозное мышление, поскольку сущностью человека можно полагать процесс преобразования и превращения одного в другое в результате движения и развития как универсальной характеристики Вселенной.

Это также метафорическое, мистическое, "сказочное", аналоговое мышление, которое как целостный сверхаддитивный феномен обнаруживает качества, не свойственные его составляющим (то есть право- и левополушарным аспектам психической деятельности). Именно целостность такого мышления способна преодолеть дух логоцентризма, осуществить прорыв к более совершенным формам философского дискурса, что предполагает замену классического научного языка асимметричных оппозиций синтетическим языком субъект-субъектного единства, то есть *языком симметричных оппозиций* (Ж. Деррида), – таких оппозиций, в которых левая и правая категории предстают гносеологически и методологически равноправными, равноценными, равновесными, равномошными, изоморфными сущностями, составляющими целое.

### **Средства образования**

Изучение парадоксальных феноменов человека и Вселенной, которые долгое время игнорировались наукой как формой общественного сознания, а также системой психолого-педагогических наук, позволяет построить вычленив основное содержание холистической парадигмы образования.

Универсальная парадигма развития конституирует классический трехфазный диалектический сценарий развития всего и вся:

(1) "тезис – (2) антитезис – (3) синтез".

Третий этап развития любого предмета и выступает высшей, предельной целью (смыслом) этого развития. Данная методология позволяет легко вычленять цели, а также очерчивать универсальный механизм их достижения, заключающийся в **синтезе противоположностей**, ибо третьей стадией развития всегда выступает синтез противоположных друг по отношению к другу первой и второй стадий.

В данном контексте становится понятным сентенция С.Б. Церетели об Истине как "единстве противоположностей", а также проясняется смысл фундаментального свойства мышления человека – *дипластии* как способности соединения противоположностей, то есть способности воспринимать абсурд, интегрируя в одной логической плоскости несовместимые понятия, вещи, отношения.

Приведем несколько примеров. Определим **цель и смысл деятельности человека**. Для этого следует рассмотреть развитие форм деятельности:

(1) *игра* (деятельность, не направленная на достижение прагматичных целей и существующая ради самой себя как субъект-субъектный феномен, подобно "искусству ради искусства") –

(2) *труд* (целеустремленная деятельность, направленная на достижение определенных прагматичных целей, которая обнаруживает субъект-объектный инструментальный характер) –

(3) *творчество* (субъект-субъектный феномен – деятельность, повторяющая игру, но на более высоком уровне развития, поскольку она имеет характеристики как игры – спонтанной, самодетерминированной активности, так и труда – активности, которая обнаруживает определенный практический результат – принципиально новый продукт).

Приведем второй пример. Определим **цель и смысл жизни человека**. Для этого следует представить три этапа жизни:

(1) рождение –

(2) расцвет и стабилизация –

(3) умирание.

Как видим, умирание повторяет рождение, но на более высоком уровне развития, который реализует переход человека в иное качество. С этой позиции жизнь человека может пониматься как приурочивание к смерти (Я.А. Коменский). С другой стороны, умирание есть синтез двух предыдущих этапов, поэтому в посмертии, как показали феномены людей, побывавших в состоянии клинической смерти и возвратившихся к жизни (о чем в своих книгах пишут Р. Моуди и др. авторы) высшие ценности жизни не исчезают: люди, возвратившиеся к жизни, начинают, как правило, познавать мир, интенсивно учиться, расширять свой кругозор, получать второе, третье образование. Кроме того эти люди начинают верить в Бога (если были атеистами), перестают быть религиозными фанатиками (если были таковыми до клинической смерти), начинают ценить жизнь, любить окружающий мир, быть исполненными высшими жизнеутверждающими ценностями, понимать всеобщую связь всего со всем, осознавать, что каждый поступок человека имеет "симметричные" последствия, вытекающие из моральных особенностей этого поступка.

Холистическая парадигма образования и развития человека в единстве трех своих аспектов (*девятой педагогик*) является методологической основой для *комплексного учения о человеке* в единстве его психофизиологического, этико-аксиологического, когнитивно-мировоззренческого, социально-политического, культурно-исторического, социоприродного, космопланетарного измерений.

Следовательно, холистическая парадигма строится на междисциплинарных исследованиях и синтезирует отмеченные измерения человеческого бытия, а в ее границах интегрируются обучение и воспитание, наука и мировоззрение, моральное и фактологическое, действительное и разумное.

Особенно важно отметить, что холистическая парадигма образования, опираясь на *феномен трансцендентальности как главное условие и цель формирования личности*, рассматривает человека в качестве актуализатора (творца) социо-космопланетарной реальности (см. систему *Симорон*). При этом формирование личности (свободной, идентичной только самой себе сущности) требует развития трансцендентной позиции человека, обнаруживающей его способность к предельному уровню абстрагирования – восхождению к наиболее абстрактному конструкту – Абсолюту – всеобщей категории, которую выработало человечество и в котором зиждется высший смысл бытия: *"человек живет, думает и действует лишь в реляции к Абсолютному, лишь имея в виду Абсолютное; это существенное предположение Абсолютного, без которого нет человека и, в сущности, нет ничего, можно назвать "религиозным актом", присущим любому "Я", любому сознанию, любому духу"* (Б.П. Вышеславцев).

Для достижения этого целесообразным представляется развитие творческого, парадоксального, метаморфозного мышления и стиля деятельности, что предполагает определенные психолого-педагогические выводы, один из которых гласит: высшая форма развития человека реализуется в его способности к парадоксально-диалектическому, нечеткому, "сумеречному", многозначному, медитативному способу постижения окружающего мира.

### **Выводы**

Образовательная проекция всеобщего смысла существования человека, реализующаяся в Абсолюте, предполагает, что целью образования, а также основной функцией школы как социального института есть процесс "приведения ребенка к Богу", концептуализацию и технологизацию которого должна обеспечить система психолого-педагогических наук, обогащенная междисциплинарными исследованиями, а поэтому значительно расширяющая как предмет, так и методологию своих исследований. При этом коренным образом меняется одна из современных целей образования (формирование у учащихся материалистического мировоззрения, отвечающего *классической научной парадигме*), которая теперь должна ориентироваться на формирование у учащихся диалектико-мистического, творческого мировоззрения, отвечающего ***постнекласической научной парадигме***.

Таблица 6

## Основное содержание холистической парадигмы образования

Полушария головного мозга	Процесс изменения человека	Типы педагогик	Полученные феномены	Объект изменения	МЕТОДЫ
<b>ПРАВОЕ</b>	Развитие	Актуализационная педагогика	Обнаруженные (актуализированные) и развитые таланты	<b>Талант:</b> актуализируются "дремлющие" потенциальные ресурсы одаренности (задатки), содержащиеся в человеке в скрытом, непроявленном виде и проявляющиеся в форме скрытых навыков, автоматизмов, иногда спонтанно "высвобождающихся" в процессе жизнедеятельности.	Создание актуализационной социально-педагогической среды (в том числе на основе синергетического принципа "талант- синтез талантов", а также жизненных фактов), в которой бы актуализировались потенциальные ресурсы человека, а также их программирование при помощи обучающей сказки
		Резонансная педагогика. педагогическая синергетика	Таланты, актуализированные в результате резонансов		
		Педагогика жизненных фактов, педагогика обучающей сказки	Аттитуды, психологические установки, ценности		
<b>ЛЕВОЕ</b>	Формирование	Формирующая (традиционная) педагогика	Знания, умения, навыки, компетентности	<b>Интеллект:</b> Получают дальнейшие социально-практические проекции актуализированные (открытые) задатки (навыки), а также формируются на основе "дремлющих" потенциальных задатков навыки и автоматизмы, что осуществляется при помощи обучающего процесса (знания – умения – навыки) в результате чего вскрытые и развитые навыки осознаются и становятся элементами знаний.	Создание обучающей информационно насыщенной социально-педагогической среды, в которой бы в сфере сензитивных фаз из скрытых задатков формировались бы соответствующие умения и навыки а также кристаллизовались бы знания, в том числе при помощи метаморфоз и использования всех стратегий движения мысли (традукция, индукция/дедукция, инсайт)
		Ретро-, хронореверсионная педагогика	Возможность будущего влиять на настоящее, а также возможность восстанавливать прошлые ЗУНЫ		
		Метаморфозная, логико-эвристическая педагогика	Убеждения как акты рационализации, мировоззрение		
<b>ПОЛУ-ШАРНЫЙ СИНТЕЗ</b>	Преобразование	Бифуркационно-шоковая педагогика	Феномен чудосчетчиков, полиглотов	<b>Творчество:</b> иницируются принципиально новые качества (знания, умения и навыки) через создание бифуркационной взрывной фазы, что обнаруживает такие феномены, как чудосчетчики и полиглоты.	"Метод взрыва", глубокое гипнотическое погружение (регресс) в состояние "базальной гениальности", технологии креативной педагогики, парадоксы
		Креативная педагогика	Принципиально новые идеальные и материальные продукты		
		Педагогическая парадоксология, гипно-суггестопедагогика	Качества, полученные в результате гипнотического транса, парадокса		

## **Универсальный бытийный цикл и формы жизненной активности человека**

Человеческая жизнедеятельность разделяется на две полярные формы – **пассивная** и **активная**.

**Пассивной форме** жизнедеятельности свойственны такие категории, как положительная обратная связь, приспособление к внешней среде в процессе взаимодействия с ней путем изменения самого себя, экстравертированность, эмоционально-образный, целостный, творчески-многозначный (неопределенно-парадоксальный) способ отражения, познания и освоения мира, мазохизм, способность к сопереживанию, эмпатия, женственность, "не-Я" (неразвитость Я, Эго), континуально-полевой способ актуализации, энергоизбыточность, вера, восприятие мира с полным доверием баз критического анализа, позитивизм, жизнеутверждение, оптимизм, циклическая (целостная) причинность.

**Активной форме** жизнедеятельности свойственны такие категории, как отрицательная обратная связь, приспособление внешней к среде к себе в процессе взаимодействия с ней, интравертированность, абстрактно-логический, дискретно-атомарный, жестко однозначный, плоско-банальный, манипуляционный способ отражения, познания и освоения мира, садизм, эмоциональная холодность и эгоцентризм, мужественность, "Я" развитый комплекс Эго), дискретно-вещественный способ актуализации, энергонедостаточность, скептицизм и аналитико-рефлексивный подход к анализу мира, негативизм, критика, пессимизм, линейная (классическая) причинность.

**Активной форме** жизнедеятельности, которая в патологическом выражении соответствует шизофрении (в рамках которой человек все схематизирует, классифицирует, расщепляет на отдельные элементы, символизирует и воспринимает через призму знака, символа, схемы, догмы), характерна потребность в волеизъявлении, стремление стать "Я", выделиться из среды своего существования, самоопределиться, превратиться в в самодостаточную Вселенную, отдельную монаду, Атман.

**Пассивной форме** жизнедеятельности, которая в патологическом выражении соответствует циклическим неврозам, маниакально-депрессивным психозам (в рамках которых человек стремится тотализировать мир, представить его в виде сверхценного образа или идеи), характерно стремление к умиротворенности, потребность слиться с внешним миром, утратить "Я", стать "не-Я", превратиться в спутник какого-то светила, стать интегральным элементом Вселенной, слиться с Брахманом.

Если **пассивной форме** жизненной активности свойственна потребность в умиротворении (из-за повышенного уровня тревожности вследствие повышенного жизненного и приспособительного тонуса), стремление отдаться и стать объектом манипуляции внешних сил, обезличиться и включиться в игру мировых стихий в качестве пассивного, ведомого начала, то **активной форме** жизненной активности присуща потребность в агрессии, стремление манипулировать, управлять объектами внешней среды, самовыразиться, включить в орбиту своего "Я" игру мировых стихий.



В связи с этим можно говорить о двух коренных жизненных стратегиях, которые можно определить как **“путь слабости”** и **“путь силы”**.

**Путь слабости** предполагает тотальное принятие мира, полную открытость и пассивность поведения, отсутствие индивидуально-личностного, самостоятельно-автономного начала, стремление быть бездеятельным (не получать плодов своей деятельности), стремление отдаться, расплавиться во Вселенной, воспринимающейся как универсум, в котором все связано со всем и все вещи имеют принципиальное онтологическое равенство, когда простое и сложное, часть и целое, единое и множественное, внутреннее и внешнее изоморфны, тождественны. Это путь великой жертвенности, путь квиетизма, полного безволия.

По этому пути идет Христианство на уровне своих величайших образцов святости, идет во главе с Христом, Который Сам говорит, что Он ничего не делает по Своей воле, но только по воле пославшего Его Отца, Который является Божественной искупительной жертвой и Который говорит, что в мире и волос с головы человека не упадет без воли Господа Бога.

По пути слабости идет и Буддизм, ибо здесь в целом проповедуется идея великого сострадания и жертвенности, вплоть до самоотрицания. Как говорится в Алмазной сутре, краеугольном буддистском источнике, бодхисаттва (просветленное существо) не должен быть заинтересован в собственном спасении. Адепт здесь дает обет “спасения всех существ во Вселенной, сколько бы их ни было”.

Индуизм в своих глубочайших и чистейших истоках есть выражение идеи тотальной жертвенности, о чем мы можем узнать из Бхагавад-гиты, в которой вершиной человеческого бытия полагается беззаветное служение Богу, превращение в орудие Божественного провидения. Путь слабости, не несущий отрицания и выражающий полное и окончательное принятие жизни во всех ее проявлениях, – этот путь слабости есть путь самой жизни. Как говорил Лао-цзы, “слабость велика, сила ничтожна; если дерево гибко, оно живо, если заострено и твердо, оно умирает”. Путь слабости это способ растворенности в вечности, преодоления пространственно-временной ограниченности. Это путь слияния с единым Источником.

**Путь силы** это путь актуализации множественности в мире, культивирующем волю, активность. Путь, стремящийся развить индивидуально-личностную определенность, а поэтому ограниченность, автономность и самодостаточность, вызывающий борец духа, скептицизм и разворачивающий жизненную стратегию преодоления препятствий и выживания сильнейшего. Этот путь существует под знаком демона противоречия, здесь действуют инерциальные законы материального мира, один из которых – всякое действие должно встречать эквивалентное противодействие. Этот путь силы одновременно есть путем смерти, ибо здесь всегда найдется сильнее тебя, жертвой которого ты становишься. Данный путь актуализирует реальность, которую Н.О. Лосский назвал **“психоматериальным царством относительно непроницаемых форм”**.

Понятно, что путь слабости человек проходит на начальном этапе своей духовной эволюции. Затем следует грехопадение и изгнание и сфер Единого, обретение самостоятельности, когда человек становится “как боги”,

познает добро и зло, то есть существует в дуальном, антиномичном, противоречивом мире материальных форм, которые формируют "психоматериальное царство относительно изолированных форм".

Путь же слабости актуализируется в сфере полевого, континуально-целостного бытия материи, где она предстает как принципиально целостная сущность, не имеющая конкретной пространственно-временной локализации. Цель человеческого существа – приход в лоно Абсолюта, где сливаются два пути – путь силы и путь слабости, путь тьмы и путь света.

Борьба света и тьмы проходит по двум путям. По пути тьмы, зла данная борьба предполагает использование силы и всех вытекающих отсюда последствий. По пути света, добра данная борьба предполагает абсолютно пассивное, жертвенное состояние, ведущее не к борьбе (использование силами света средств сил зла – борьбы – недопустимо), а к жертве, полной и безаговорочной капитуляции. Нужно сказать, что если свет борется с тьмой, то есть отрицает ее, то этим он порождает тьму, ибо отрицание и взаимное вытеснение есть прерогатива тьмы, а свет, включаясь в борьбу с тьмой, сам становится тьмой.

**Диалектика путей слабости и силы** реализуется в срединном пути **Буддизма**: "Чрезмерное напряжение силы переходит в излишек, а чрезмерное расслабление – в слабость. Приведи себя в равновесие – только так ты сможешь достичь цели" (Будда).

В **Индуизме** обнаруживается три качества материи, как ее понимает ведическое учение: *Тамас* (инерция), *Раджас* (сила, активность, движение), *Саттва* (качество, которое отвечает равновесию, гармонии двух вышеприведенных качеств) [Хемфрейс, 1994, с. 127]. Саттва отвечает правилу мудрого человека, который придерживается срединного пути между двумя крайностями, не желая и не отрицая деятельности, но действуя безличностно (отчужденно), так, как этого требует ситуация [Хемфрейс, 1994, с. 134-135].

В **Даосизме** срединный путь реализуется в Пути Дао:

"Беспредельное, а затем – Великий предел!

Великий предел приходит в движение, и порождается *ян*. Движение доходит до предела, и наступает покой. В покое рождается *инь*. Покой доходит до предела, и снова наступает движение. Так, то движение, то покой являются корнем друг друга.

Разделяются *инь* и *ян* – поэтому устанавливаются два образа.

*Ян* превращает, *инь* соединяет – происходит рождение воды, огня, дерева, металла, почвы. Пять пневм распространяются в должном порядке – четыре времени совершают свой ход.

Но пять стихий - это только *инь* и *ян*, *инь* и *ян* – это только Великий предел, а Великий предел коренится в Беспредельном!

Когда пять стихий рождаются, каждая наделяется своей природой.

Истинное в Беспредельном, эссенции двух и пяти таинственным образом соединяются, и происходит затвердевание.

"Небесное дао устанавливает мужское, земное дао устанавливает женское". Две пневмы взаимно возбуждаются и производят 10 тысяч

вещей. 10 тысяч вещей рождаются и рождаются, и превращениям нет конца.

Только человек приобретает все это в совершенстве и наиболее одухотворен. Его тело оформляется, дух начинает познавать, пять природ приходят в движение, добро и зло разделяются - возникают 10 тысяч дел.

Совершенномудрый упорядочивает это с помощью срединности, прямоты, милосердия, справедливости (разъяснение Чжоу-цзы: “Дао совершенномудрого – это только милосердие, справедливость, срединность и прямота”), и главенствует покой (разъяснение Чжоу-цзы: “Отсутствие желаний – причина покоя”). Этим устанавливается предел человека.

Поэтому совершенномудрый “с Небом и Землей согласует свою благодать, с Солнцем и Луной согласует свою прозорливость, с четырьмя временами согласует свой распорядок, с демонами и духами согласует свое счастье и несчастье”. Благородный человек совершенствуется в этом и счастлив, низкий человек идет против этого и несчастлив.

Поэтому сказано: “Установили дао Неба – *инь* и *ян*, установили дао Земли – мягкое и твердое, установили дао Человека - милосердие и справедливость”.

И еще сказано: “Истоки начала есть обратная сторона конца – в этом познается объяснение смерти и рождения”.

О, как велики “Перемены”! В этом их совершенство!”

**Эволюция человека и космоса** инициируется их движением от некоего “нейтрального” центра по пути расщепления последнего на “правый” и “левый” модусы (состояния открытости и закрытости), причем, левый модус представлен как потенциально-возможный (вероятностный), а правый – как актуально-действительный – как актуальная данность. Дальнейшее развитие человека идет от правого к левому, от состояния “здесь и теперь” к рефлексии будущего, и способности его предвосхищать на основе абстрактно-логического мышления, присущего левому модусу, разворачивание которого, в конечном итоге, приводит к синтезу “правого” и “левого” – состоянию, выступающему гранично-критической, нейтрально-синтетической фазой развития человека и космоса.

Это критическое состояние нуля-перехода выступает своеобразной точкой бифуркации, которая характеризуется нейтральностью, целостностью, энергетичностью, эмерджентностью. Последнее свойство, заключающееся в способности к порождению нового, обнаруживает механизм бинарного характера (слово “бифуркация” означает разделение надвое).

Данные представления находят свое воплощение в механизме социальной динамики, заключающимся в расщеплении некоего целостного энергетического состояния, запечатляющего в “свернутом” латентном виде постулируемую некоторыми исследователями “внутреннюю структуру исторической действительности”. Действие данного механизма находит реализацию в целом ряде энергетических концепций эгногенеза.

Конкретно-научное измерение реализует множество конкретных жизненных сценариев, которые интерпретируются в виде **теории критических явлений**, конкретизирующей универсальный жизненный цикл. Все эти технологии так или иначе сводятся к модели реальности как "**нуль-переходу**", который предстает в двух теологических очертаниях – в виде тактической и стратегической целей любого жизненного (бытийного) явления.

**Стратегической целью**, реализуемой в плоскости общефилософского смысла, выступает "Конечный Нуль" – Абсолют как трансцендентная сущность, к Которой человек приходит в результате погашения (умирения) своих человеческих дихотомий и кристаллизации парадоксального состояния целостности, в которой достигается динамическое творческое равновесие всех бытийных состояний.

Тактической целью выступает духовно-ментально-психофизиологическое состояние "нуля", "добываемого" человеком посредством разных форм жизненной активности и фиксирующего нейтральную фазу любого жизненного процесса – своеобразные микро нуль-переходы.

Таким образом, конечное (микро нуль-переходы) и бесконечное ("Конечный Нуль"), взятые в их фрактально-голограммном единстве, выступают общим смыслом, целевым принципом, содержанием и механизмом универсального жизненного цикла, постижение которого требует наличия и фрактально-голограммного мышления, которое "находится **между** платоно-аристотелевой строгостью понятий и полным отсутствием формы" [Аршинов, 2000].

В этой связи особый интерес представляет **информационная теория эмоций П.В.Симонова и информационная концепция здоровья**.

Психофизиологическим двигателем этого процесса выступает потребность человека в снижении информационной неопределенности своей жизнедеятельности. Как показал П.В.Симонов в информационной теории эмоций, последние выступают результатом реагирования человека на информационную неопределенность событий внешней среды: на предстоящие значимые события, в исходе которых человек не уверен, он, как правило, реагирует стрессом – негативным психоэмоциональным состоянием, могущим при неблагоприятных условиях исчерпать энергетические ресурсы человеческого организма. Это, в свою очередь, чревато теми или иными заболеваниями, приводящими к страданиям.

Итак, согласно информационной теории эмоций П.В. Симонова, если дефицит информации есть выражение ситуативной неопределенности (что порождает у человека состояние неуверенности в сегодняшнем и завтрашнем дне), то неопределенность мира как в большом, так и малом рождает эмоциональные реакции, могущие породить фрустрации и стрессы – главный бич нашего существования, если данные стрессы приобретают хронический характер, когда, как показали исследования, хронические стрессы приводят к преждевременному старению организма .

К этому же результату приводит и злость как элемент стресса: ученые США и Великобритании установили, что злоба и враждебность значительно ускоряют процесс старения человеческого организма. Кроме того ложь и неискренность также подрывают здоровье человека.

При этом большая неопределенность мира рождает, согласно В. Франклу, сенсогенный невроз (стресс), вызывающий страдания человека из-за отсутствия смысла (связывающего вещи воедино и уменьшающего информационную неопределенность реальности). А серия малых неопределенностей рождает серию непрекращающихся стрессов, на которые наш организм реагирует отдачей энергии (эмоций), что "обесточивает" нашу жизнь, делает ее болезненной юдолью страданий.

Постижение сущности и смысла космосоциоприродной реальности помогает человеку повысить энергетический тонус организма благодаря понижению стрессогенного напряжения своего существования, поскольку дает возможность обнаруживать те или иные законы и закономерности мира, снизив уровень его неопределенности и повысив комфортность человеческой жизни за счет возможности рационального прогноза всех ее перипетий.

Итак, цель человека, познающего реальность, состоит в ее отражении в наиболее общем виде с помощью наиболее универсальных категорий, что позволяет познающему постичь сущность и смысл бытия, познать фундаментальные основания Вселенной.

Данная цель проистекает из **ориентации человека на упорядоченный строй реальности**. Быть свободным от стрессов, несущих негативный эмоциональный заряд, – значит быть свободным от неопределенности внешней среды – от ее хаоса, неупорядоченности, непредсказуемости.

Одним из эффективных инструментов преодоления неопределенности будущих событий, в которые погружен человек, есть рассмотрение этих событий под углом зрения **Высшего Существа** как гаранта мировой гармонии, управителя и творца сущего, без воли Которого "с головы человеку и волос не упадет".

В связи с этим интересным может явиться вывод о том, что неопределенность, которая выступает функцией эмоций, играет первую скрипку в системе социальных иерархий живых существ. Известно, что существа с большей эмоциональной возбудимостью испытывают больший страх (у пугливых детей более высокий средний уровень возбуждения нервной системы [*Развитие личности ребенка, 1987, с. 53*]), поскольку отдают предпочтение сигналам с высокой степенью определенности, а неопределенные (стрессорные) сигналы социальной среды вызывают у них состояние стресса. По этой же причине существа, занимающих верхние уровни социальной иерархии, характеризуются низким уровнем развития адаптационных механизмов, в том числе и на гормональном уровне. Иными словами, лидеры не приспособляются к внешней среде, но приспособляют ее к себе, что, в силу их невысокого эмоционального тонуса, проистекает из их высокой способности реагировать на информационную неопределенность (на "тонкие", сложные, низковероятностные информационные сигналы), которая не вызывает у лидеров состояния стресса и не активизирует адаптационные механизмы.

Здоровье личности следует рассматривать с позиции интегрального подхода, предполагающего синтез психологических (духовно-ценностных) и

физиологических (соматических, телесных) аспектов здоровья, когда духовное и материальное представлено в органическом единстве<sup>6</sup>.

Интегральный подход позволил нам сделать вывод о том, что здоровье личности реализуется на психо-информационном уровне человеческого бытия. Данный вывод проистекает из понимания **здоровья как гармоничного состояния человека**.

Гармония в контексте философской и психологической мысли представляет собой целостность, то есть синтез всех психофизиологических составляющих человека, единство физического и психического, состояние, которое объединяет мысли и действия их носителей, а также интегрирует в себе все многочисленные дихотомии нашего существования, такие, как моральное и фактологическое, аффект и интеллект, чувства и мысли, внутреннее и внешнее, индивидуально-личностное и социально-историческое.

Гармонию можно понимать не только как цель динамики (онто- и филогенетической эволюции), но и статики (системы) человека.

Поэтому гармония как принцип целостности является той категорией (понятием, состоянием), которая в наиболее обобщенном виде выражает не только цель, но условие, а также истоки любого существования.

Состояние гармонии человека как целостного существа обнаруживается в рамках такого явления, которое, во-первых, служит системоформирующим фактором для человека как целостной системы, и во-вторых, выполняет роль главного регулятора человеческого поведения.

Есть все основания утверждать, что такой регулятор актуализируется на базе *функций полушарий головного мозга человека*, о чем еще в 60 годы XX столетия писал Б. Г. Ананьев и что сейчас трудно оспорить. Как свидетельствуют исследования, полушария можно рассматривать психофизиологическим фокусом человеческого организма, поскольку с их функциями прямо или косвенно связаны такие стороны человеческого существа, как энергетическая и информационная регуляция поведения<sup>7</sup>, механизмы целеположения и поиска (выбора) способов достижения цели<sup>8</sup>, эмпатия и рефлексия, экстраверсия и интроверсия, произвольная и непроизвольная сферы психической деятельности, первая и вторая сигнальные системы, сила и слабость нервных процессов, их лабильность и инертность, возбуждение и торможение, "Я" и не-"Я", сознание и подсознание, эрготропные и трофотропные функции организма, симпатическая и парасимпатическая ветви вегетативной нервной системы и др.<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.; Вознюк А.В. Одаренный ребенок и вредные привычки // Одаренный ребенок. Научно-практический журнал. – 2011. – № 2. – С. 146-152.; Вознюк А.В., Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18113, 26.07.2013

<sup>7</sup> Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.

<sup>8</sup> Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.; Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.

<sup>9</sup> Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина,

Нужно отметить, что в онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенный рост полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте. Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется, обнаруживая состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, в сущности превращается в ребенка с его пластичной психикой и непосредственностью восприятия мира (что выступает, в известной мере, акмеологичным идеалом).

Можно сказать, что развитие человека проходит от правополушарного, подсознательного аспекта психики (у младенца оба полушария функционируют как единое целое в основном по принципу правого полушария) к левополушарному (сознательному), а от него – к функциональному состоянию полушарного синтеза.

Проведенный анализ позволяет укрепить вывод о триадной природе человека (дух, душа, тело), которая обнаруживается на уровне механизмов познания человеком мира: как полагает Ю. А. Урманцев, существует три типа постижения бытия человеком: чувственный (то есть правополушарный), рациональный (то есть левополушарный) и медитативный<sup>10</sup>. Как свидетельствуют энцефалографические исследования, медитативное (творческое) состояние проистекает из функционального синтеза, гармонии полушарий, когда их работа в психофизическом смысле согласуется<sup>11</sup>.

Соответственно, существуют три способа, или уровня, отражения и освоения человеком действительности:

- 1) конкретно-чувственный, эмоционально-образный, правополушарный, подсознательный;
- 2) абстрактно-логический, теоретический, левополушарный, сознательный;
- 3) парадоксально-медитативный, творческий, диалектический, сочетающий две полярные стратегии отражения и освоения действительности – художественную и мыслительную.

Эта триадная структура процесса познания находит отражение в исследованиях П.В.Симонова, который рассматривал три модуса человека – сознательный, подсознательный и сверхсознательный<sup>12</sup>.

Изложенное выше позволяет по-новому понять онто- и филогенетическую динамику полушарий, которая обнаруживает движение от **подсознательного** (правополушарного) к **сознательному** (левополушарному) аспекту психической деятельности, а от него – к их синтезу и выходу на уровень **сверхсознательного** (К. С. Станиславский, В. П. Симонов) как креативного статуса человека, характеризующегося

---

1988. – 288 с.; Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с. – С. с. 44–53, 138.

<sup>10</sup> Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

<sup>11</sup> Murphy M., Dobovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

<sup>12</sup> Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с. – С. 73.

состоянием **единства противоположностей**, которое С.Б.Церетели называл Истиной, и которое на уровне психического отражения действительности реализуется в феномене дипластии – способности человеческого мышления совмещать в одном жизненном контексте взаимоисключающие друг друга вещи.

Дипластия как парадоксальная двойственность в психологии реализуется в виде категорий *бисоциации* (или бисоциативности, которая, в отличие от ассоциативности, является способностью человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей – это соединение того, что никогда еще не было соединено через интеграцию нескольких элементов и формирование из них новой целостности), *парадоксальном* (многозначном, сумеречном) *мышлении*, *энантисемии* (двойственность, парадоксальность смыслов), "*операциональной интеграции*", амбивалентности. Амбивалентность личности выступает свойством (а также и условиями существования), которое реализуется в процессе сосуществования равных по потенциальности и неприемлемых противоположных желаний, чувств, мыслей, действий, аттитюдов по отношению к внешнему или собственному, внутреннему миру, что на функционально-феноменологическом уровне закрепляется в мотивационной, аффектной и поведенческой сферах человека.

Отмеченная амбивалентность проистекает из асимметрии полушарий головного мозга человека (и, соответственно, асимметрии сознания и подсознательного), которые выступают в известном понимании функциональными антагонистами.

Именно постулируемый П. В. Симоновым **принцип сверхсознательного** (на уровне которого антагонистические полушарные стратегии познания мира уравниваются и гармонизируются) выступает системным свойством целого – новым эмерджентным свойством, не присущим целостному человеку, как детерминируемому (несвободному) существу. Именно на уровне данного сверхсознательного реализуется механизм свободы человеческой личности, выступающий одной из главных проблем современной науки. Как отмечает Р.Б.Калмыков, традиционный линейный детерминизм в свое время цинично отстранился от решения телеологической проблемы, так до сих пор и не смог решить проблему свободной воли, что нашло отражение в антиномиях Канта. Остались непрояснены особый причинный и онтологический статус автономных предметов природы, причинная подоплека активности и самоорганизации живых организмов, базис особой частной онтологии человека, ключевой принцип основных приводных механизмов его физиологии, психики и сознания. Все эти проблемы с новой силой сегодня акцентируются синергетикой, что делает все более острой необходимость подвергнуть детерминизм существенной доработке<sup>13</sup>.

Таким образом, личность человека как, по определению, свободная и самодетерминированная сущность, может быть таковой в сфере сверхсознания – системного свойства целого, то есть человека как системы,

---

<sup>13</sup> Калмыков Р.Б. Синергетика – двигатель модернизации детерминизма // <http://www.synergetic.ru/science/sinergetika-dvigatel-modernizacii-determinizma.html>



выступающей несвободной, детерминируемой сущностью. В данной, говоря языком синергетики, сверхсистемной, нададдитивной сфере сверхсознания преодолевается детерминистская природа человека, выступающего одним из элементов Вселенной, в которой все взаимосвязано со всем на основе бытийного принципа "тотального детерминизма".

Именно на уровне данного детерминизма человек предстает пред нами как зависимое от внешней среды, несвободное, а поэтому страдающее и болеющее существо. Болезнь в данном случае можно рассматривать как фактор этой зависимости.

Данный вывод коррелирует с выводами **информационной теории эмоций** П.В.Симонова. Эмоции, как известно, есть особый класс психических процессов и состояний, связанных, так или иначе, со всеми проявлениями человеческой психики, сопровождающих практически все проявления активности субъекта и отражающихся в форме непосредственного переживания. Эмоции выступают одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальной потребности. В этом проявляется информационная функция эмоций, согласно П.В.Симонову, который экспериментально показал, что эмоция это функция информации, то есть эмоция – реакция организма на недостаток информации о той или иной актуальной жизненной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека<sup>14</sup>.

Исходя из **информационной теории эмоций**, согласно которой человеческие эмоции проистекают из недостатка актуальной информации об окружающем мире, можно утверждать, что дефицит информации о внешнем мире есть выражение ситуативной неопределенности (что порождает у человека состояние неуверенности в сегодняшнем и завтрашнем дне). Такая неопределенность вызывает эмоциональные реакции, могущие породить фрустрации и стрессы – главный бич нашего существования, если данные стрессы приобретают хронический характер, когда, как показали исследования, хронические стрессы приводят к преждевременному старению организма. К этому же результату приводит и злость как элемент стресса: ученые США и Великобритании установили, что злоба и враждебность значительно ускоряют процесс старения человеческого организма.

Экспериментально показано, что негативные эмоциональные реакции, а также связанные с ними психофизиологические состояния и поведенческие аттитюды (такие, например, как ложь, неискренность, злость, ненависть, зависть и др.), проистекают из стрессогенной модели поведения и мировоззрения, которая подрывает здоровье человека, поскольку снижает его энергетический тонус<sup>15</sup>.

При этом большая неопределенность мира рождает, согласно В. Франклу, сенсогенный невроз (стресс), вызывающий страдания человека из-за отсутствия смысла (связывающего вещи воедино и уменьшающего информационную неопределенность реальности). А серия малых

---

<sup>14</sup> Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

<sup>15</sup> Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

неопределенностей рождает серию непрекращающихся стрессов, на которые наш организм реагирует отдачей энергии (эмоций), что "обесточивает" нашу жизнь, делает ее болезненной юдолью страданий.

В связи с этим существенным может явиться вывод о том, что неопределенность, которая выступает функцией эмоций, играет первую скрипку в системе социальных иерархий живых существ. Известно, что существа с большей эмоциональной возбудимостью испытывают больший страх (у пугливых детей более высокий средний уровень возбуждения нервной системы<sup>16</sup>), поскольку отдают предпочтение сигналам с высокой степенью определенности, а неопределенные (стрессорные) сигналы социальной среды вызывают у них состояние стресса.

По этой же причине существа, занимающих верхние ступени социальной иерархии, характеризуются низким уровнем развития адаптационных механизмов, в том числе и на гормональном уровне. Иными словами, лидеры не приспособливаются к внешней среде, но приспособливают ее к себе, что, в силу их невысокого эмоционального тонуса, проистекает из их высокой способности реагировать на информационную неопределенность (на "тонкие", сложные, низкочастотные информационные сигналы), которая не вызывает у лидеров состояния стресса и не активизирует адаптационные механизмы: если в клетки, помещенные рядом, посадить двух незнакомых и реагирующих друг на друга крыс-самцов, то через некоторое время в силу адаптационного стресса тот из них может умереть, у которого более активен приспособительный тонус организма (см.: также знаменитый опыт с овцой и волком, помещенных рядом).

Существует **продуктивный механизм полного снижения информационной неопределенности среды существования человека**, не связанный с многочисленными механизмами психологической защиты – вера в Высший Разум (Абсолют) как убежденность человека в наличие Абсолюта как творческого, вседержашего, всеسوдействующего и гармонизирующего начала реальности. Это вера в предустановленную Абсолютом гармонию и справедливое устройство мира, управляемого и направляемого Высшей волей, которая все держит под контролем, когда "ни один волос с головы человека" не упадет без этой воли.

Данная вера выступает мистическим чувством убежденности в существование наряду с видимым, осязаемым и невидимого, – неосязаемого, виртуального, потенциально-возможного, воображаемого, то есть это единство актуально-действительного и потенциально-возможного (правополушарного и левополушарного психических модусов). Это, в свою очередь, предполагает возможность человека существовать в поле единства потенциального и актуального, настоящего, прошлого и будущего, материального и идеального, жизни и посмертия.

Данный процесс выступает естественной канвой человеческой жизни: если принять во внимание, что правое полушарие функционирует в

---

<sup>16</sup> Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с. – С. 53.

настоящем времени с направленностью в прошлое, а левая – в настоящем времени с направленностью в будущее, то можно утверждать, что развитие человека естественным образом идет от прошлого к будущему, а от него – к синтезу прошлого и будущего, когда пространственно-временная дихотомия бытия нивелируется и человек освобождается от извечного "проклятия Кроноса", когда актуальная и потенциальная реальности интегрируются, а бытие человека и культурные формы освоения мира заметно обогащаются. Человек же предстает как духовное существо, которое, согласно библейскому выражению, преисполнено веры и "невидимое воспринимает как видимое и действительное".

Вера как способность воспринимать Абсолют, который, будучи трансцендентной, внемировой сущностью, требует развитие в человеке внемировых же форм Его восприятия (и познания) – то есть парадоксально-мистического, многомерного, диалектического мышления (соединяющего полушарные стратегии познания мира), которое, в отличие от линейно-одномерного, "черно-белого", однозначного мышления, открыто неопределенности, бесконечности, парадоксу, а значит и Богу, как "неистощимому и парадоксальному таинству" (О.Клеман).

Верующий в высшую справедливость человек значительно снижает стрессогенный характер социального бытия, кристаллизуя фундаментальный оптимизм и обнаруживая отменное здоровье, что подтверждается наблюдениями В. Джеймса, который в книге *"Многообразие религиозного опыта"* приводит примеры людей, коренным образом изменившие систему ценностей благодаря тому, что поверили в Бога, в высшую гармонию и справедливость.

Данные выводы выражают главный аспект информационной концепции здоровья человека, согласно которой информация как мера неопределенности выступает фундаментальным фактором стрессов, а следовательно, и болезней.

Можно сказать, что эмоция как реакция на информационную неопределенность есть выражение ситуации, когда потребность человека удовлетворяется не автоматически, когда сам процесс удовлетворения потребности встречается с проблемами. Следует сказать, что эмбриональный организм, находящийся в материнской утробе, удовлетворяет свои потребности бесппроблемно – автоматически, симультанно (мгновенно), поскольку составляет с организмом матери единое органическое целое. Следует предположить, что в этом случае процесс удовлетворения потребностей эмбриона не сопровождается эмоциональными реакциями.

В тот момент, когда живое существо появляется на свет, наблюдается утрата этим живым существом непосредственной органической связи с материнским организмом. Теперь уже потребности родившегося удовлетворяются с некоторой задержкой, утрачивается автоматический характер их удовлетворения. В данном случае между временной и пространственной точкой актуализации потребности и точкой ее удовлетворения обнаруживается некий пространственно-временной интервал, заполняемый элементами действительности, в которую, благодаря механизмам адаптации, погружается родившийся организм. Восприятие

данного интервала в совокупности некой последовательной структуры элементов, его составляющих, следует полагать, и создает чувство времени, а интериоризация этого интервала получает идеальную репрезентацию в сфере психики и, собственно, кристаллизует психические функции.

Впоследствии данный интервал между моментами актуализации потребности и ее удовлетворения (вместе с развитием потребностной сферы) расширяется до границ "объективной реальности", "данной человеку в его ощущениях", которую можно назвать человеческой цивилизацией, включающей и космопланетарную среду ее существования.

Итак, реальность, которая есть суть человеческая цивилизация, как форма и способ существования человека, представляет собой упомянутый выше интервал, который сам по себе уже несет чувство времени как "промежуток между сейчас и тогда", который, как пишет Ф.Перлз, есть выражение фундаментальной тревоги человеческого бытия (библейского "проклятия").

Возникшее чувство времени есть отражение интервала, который в данном случае представляется информационной сущностью, выражающей вероятностную перспективу удовлетворения потребностей и одновременно порождающей эмоциональную реакцию на эту перспективу.

Можно сказать, что цивилизация есть совокупность "полей" вероятности удовлетворения потребностей. А окружающий мир представляется актуальным (существующим) для человека в том своем аспекте, который выражает проблемный (информационный) характер удовлетворения потребностей. В целом, следует признать, что мир есть информационная неопределенность, на которую человек реагирует эмоционально и преодоление которой в виде жизненной активности формирует социально-поведенческие, мыслительные психические матрицы (структуры), являющиеся сутью *Homo sapiens*.

Таким образом, мы живем в вероятностном мире, в котором протекающие события характеризуются той или иной степенью вероятности, то есть информативности: высокочастотные, повторяющиеся события несут в себе минимум информации, в то время как информационная "емкость" редких, нетривиальных, низковероятностных событий высока.

Можно сделать вывод, что чем более неопределенной в плане осмысления и понимания является для человека окружающий его мир, тем более эмоциональнее и проблемнее он предстает пред ним.

В связи с этим можно сделать другой важный вывод: существует **универсальный критерий нравственной оценки человека**, связанный с его отношением ко всеобщему смыслу бытия и к тезису о справедливости мира. Если человек понимает и принимает реальность как целесообразное и справедливое мироустройство – он любые факты будет рассматривать под этим углом зрения, и особенно ему будет импонировать информация, выражающая всеобщие – органичные, гармоничные, смыслокристаллизующие – связи, в том числе и связи между явлениями нерядоположными, относящимися к разным и часто противоположным аспектам реальности. Такое мирозерцание предполагает наличие парадоксально-диалектического, творческого, целостного миропонимания, не боящегося противоречий и отметающего **одномерно-однозначную**

**стратегию познания**, реализующую, как писал Виктор Франкл, шизоидный вектор развития человека, который в своем воображении и мышлении атомизирует и расщепляет мир, разделяет его черное и белое, на своих и чужих. Такой шизоидный строй сознания Макс Вебер назвал математически ориентированным, дробящем реальность на фрагменты мышлением, изгоняющим смысл из нашей жизни и базирующимся на шизоидном идолопоклонническом отношении к технике, что приводит к омертвлению человеческой души.

В противовес этому **понимание мира как органичного целого** предполагает привлечение категории **Абсолюта**, через ценностно-мировоззренческую, гносеолого-онтологическую призму которого только и возможно воспринимать мир как целостный, гармоничный, многомерный и лучший из всех возможных миров, ибо наш мир, устроенный по антропо-рефлексивному принципу, иницируется человеческим отношением к этому миру: как писал Артур Шопенгауэр, мир есть зеркало, и если в него смотрит осел, он сможет увидеть там только осла. Предложенный критерий оценки развития нравственного сознания человека в известном смысле выступает **всеобщим водоразделом**, дифференцирующим человеческие существа на тех, которым "когда Бога нет, то все дозволено", и на людей, которым дозволено только то, что входит в контекст Божественного промысла. Данный критерий, выступающий лакмусовой бумагой для определения ценностно-мировоззренческой ориентации человека, позволяет судить о ней по его реакции на специфическую (критериальную) информацию – информацию о смысле как **цели и целом**.

Если **смысл** определить как **логику-семантическую связь** (единство) по меньшей мере двух сущностей (понятий, категорий, предметов, фактов, явлений, принципов и др.), и если эти сущности отличаются друг от друга (в противном случае они были бы идентичны и находить между ними связь было бы излишним), а это отличие в его наибольшем выражении приобретает вид противоположности, то наивысший, краеугольный смысл человеческого существования состоит в соединении наиболее всеобщих, глобальных и одновременно наиболее отличающихся (противоположных) друг от друга сущностей. Таковыми сущностями, без сомнения, являются **человек и Бог** (менее глобальные всеобщие смыслы обнаруживаются в соединении таких противоположных гностико-онтологических бездн, как бытие и небытие, сознание и материя, прошедшее и будущее, жизнь и смерть...), то есть тварное и божественное. Таким образом, высший смысл человеческого существования заключается в **соединении человека и Бога**, что получает соответствующую реализацию на ценностно-мировоззренческом, социально-познавательном и практико-поведенческом уровнях. В этом ракурсе понимания проблемы здоровья действенным механизмом его поддержания выступает регулярная благодарность человека Богу, Который создал человека из "праха", из "ничто", открыв ему перспективу подъема в трансцендентальную сферу Божественного.

Одним из феноменов глобального сознания выступают измененные состояния сознания, которые исследуется в том числе и в рамках так называемой **трансперсональной психологии**. Ст. Гроф в книге "Путешествие в поисках себя" (а также в более чем десятке других книг)

пишет об особых измененных состояниях сознания, названных трансперсональными, так как они позволяют трансцендировать (преодолевать) рамки пространства и времени нашего феноменального мира, позволяют человеку выйти за пределы самого себя. Данные состояния могут возникать спонтанно в результате стрессов, потрясений. Ст. Гроф на протяжении 40 лет изучал измененные состояния сознания, вызываемые психоделиками (наркотиками). Затем он изобрел свой метод инициирования измененных состояний, базирующийся на изучении религиозного опыта постижения Высшей Реальности. Данный метод был назван голотропным дыханием, то есть дыханием, совершаемым в наиболее быстром темпе под особую ритмичную музыку. В результате того, что через некоторое время (сеанс голотропного дыхания может продолжаться до 2-3 часов) биологическое время человека ускоряется в результате ускорения органических процессов, вызванных быстрым дыханием, а также в результате достижения состояния самогипноза, человек все более погружается, регрессирует вглубь своей жизни вплоть до рождения и ниже, переживая ее как бы заново. В процессе такого переживания все стрессы, все негативные моменты человеческой жизни получают повторную актуализацию, что приводит к освобождению от них. Трансперсональное состояние сознания позволяет нам не только получить доступ ко всем уголкам своей жизни в прошедшем и зачастую в будущем, но и преодолеть пространственно-временные ограничения нашего обыденного сознания. Созданное Ст. Грофом направление изучения человека и Вселенной в принципе является научным и в целом принято психологами и психиатрами.

Ст. Гроф пишет, что трансперсональные переживания зачастую обладают характеристиками, заставляющими сомневаться в большинстве фундаментальных предпосылок материалистической науки и механистического мировоззрения. Любое непредвзятое изучение трансперсональной области психики приводит к заключению, что эти наблюдения представляют собой серьезный вызов ньютоно-картезианской (классической) парадигме познания мира западной науки. Люди, побывавшие в измененных состояниях сознания и пережившие эпизоды пребывания в утробе или зачатия, элементы сознания тканей, органов или клеток, приобретают при этом с точки зрения медицины сведения относительно анатомии, физиологии и биохимии соответствующих процессов. Переживания воспоминаний предков, опыта расового и коллективного бессознательного, прошлых воплощений также часто содержат точные детали архитектуры, одежды, оружия, искусства, социальной структуры и религиозной практики соответствующих культур и периодов или даже сведения о конкретных исторических событиях. Люди, переживающие филогенетические эпизоды или отождествление с существующими формами жизни, находят их не только подлинными и убедительными, но также получают много сведений относительно психологии животных, этологии, их специфических привычек и особенностей репродуктивного цикла. В некоторых случаях это сопровождается архаической мышечной инервацией, не характерной для человека, или даже сложными действиями, такими, как исполнение брачного танца.

Далее Ст. Гроф отмечает, что люди, переживающие эпизоды отождествления с растениями или их частями, часто сообщают важные сведения о происходящих в них процессах – прорастании семян, фотосинтезе в листьях, роли ауксина для роста, обмена воды и минералов в корневой системе, об опылении. Часто встречается и убедительное чувство сознательного отождествления с неживой материей или неорганическими процессами – водой в океане, огнем, молнией, деятельностью вулканов, ураганами; с золотом, алмазами, гранитом и даже со звездами, галактиками, атомами и молекулами. Такого рода переживания тоже могут иногда приносить точную информацию о различных природных процессах.

Особая категория трансперсональных переживаний – телепатия, парапсихологическая диагностика, ясновидение, яснослышание, предвидение будущего, психометрия, внетелесные переживания и др. становится предметом экспериментальных исследований. Это единственный тип трансперсональных феноменов, который обсуждается в академических кругах, хотя и с немалой долей предубежденности.

Ст. Гроф полагает, что философские трудности еще более усугубляются тем, что в необычных состояниях сознания отражение материального мира переплетается с содержанием, которое с точки зрения западного человека не принадлежит объективной реальности. Здесь можно упомянуть здесь юнговские архетипы – мир божеств, демонов, демиургов, героев, наделенных сверхчеловеческими способностями, и сложные мифологические, легендарные эпизоды. Однако даже такие переживания могут давать точную информацию о религиозном символизме, фольклоре и мифологических структурах в различных культурах, ранее неизвестных человеку.

В целом, как подчеркивает Ст. Гроф, существование и природа трансперсональных переживаний нарушают некоторые наиболее фундаментальные предположения механистической науки. Они требуют признания таких кажущихся абсурдными представлений, как относительность и условность всех физических границ, непространственные связи Вселенной, коммуникация посредством неизвестных средств и каналов, память без материального субстрата, нелинейность времени, сознание, связанное со всеми живыми организмами, в том числе с низшими животными, растениями, одноклеточными и вирусами, и даже неорганической материей.

Многие трансперсональные переживания при этом включают недоступные непосредственно органам чувств человека события макрокосма и микрокосма или периодов, предшествующих возникновению Солнечной системы, формированию Земли, появлению живых организмов, развитию центральной нервной системы, появлению *Homo sapiens*. Все это, по мнению Ст. Грофа, ясно указывает на то, что каким-то необъяснимым пока образом сознание человека содержит информацию обо всей Вселенной, или обо всем существовании. Человек обладает потенциальным эмпирическим доступом к любой ее части и в некотором смысле является всей космической сетью, будучи одновременно ничтожно малой ее частью, отдельным и незначительным биологическим существом.

В связи с изложенным выше приведем некоторые мысли из книги Ф. Капры "*Уроки мудрости*" [Капра, 1996], где говорится, что опыт встречи со

смертью часто влечет за собой настоящий экзистенциальный кризис, заставляющий людей пересмотреть смысл своей жизни и ценности, которыми они руководствуются в ней. Мирские амбиции, соперничество и зависть, стремление к высокому статусу, власти или материальному богатству – все это воспринимается как нечто неважное и незначительное на фоне неизбежно надвигающейся смерти. В результате процесса "смерти-возрождения" появляется ощущение того, что жизнь есть постоянное изменение, процесс и что бессмысленно привязываться к специфическим целям и представлениям. На смену образа "твердой" материи приходит представление об энергетических потоках, возникает экологическое понимание, которое на своем глубоком уровне есть интуитивное осознание единства всей жизни, взаимозависимости всех многочисленных ее проявлений, циклов ее изменения и трансформации.

Кен Уилбер<sup>17</sup> пишет, что в ньютоно-картезианском модусе мы воспринимаем окружающее как отдельные объекты, существующие в трехмерном пространстве и линейном времени. В трансперсональном же модусе происходит трансцендирование ограничений сенсорного восприятия и логического мышления – восприятие фиксируется теперь не на твердых объектах, а на потоках структурированной энергии. Между этими двумя модусами существует некое фундаментальное динамическое напряжение. Переживание конфликта, столкновения этих модусов при неспособности интегрировать их является психозом. Симптомы психического заболевания можно представить как проявление шума в канале связи между этими модусами. Человек, функционирующий исключительно в ньютоно-картезианском модусе, как правило эгоцентричен, его жизнь ориентирована на достижение и наполнена соперничеством с другими, у него происходит отчуждение от собственного внутреннего мира.

При этом симптомы психического заболевания представляют собой "замороженные" элементы того или иного переживания, которое должно быть завершено и интегрировано – тогда симптомы исчезают. Данный исследователь считает, что вместе с тем, чтобы подавлять симптомы психофармакологическими препаратами, следует, наоборот, активизировать, усиливать их для того, чтобы они могли быть полностью пережиты, интегрированы и разрешены. Нужно мобилизовать заблокированную энергию и трансформировать симптомы в переживания.

В связи с рассмотренным интерес представляет грофовская ЛСД-терапия, в плоскости применения которой, как утверждается, можно наблюдать спектр переживаний, который складывается в континуум: от человеческого сознания к аутентичным переживаниям сознания животных, затем к опыту сознания растений и вплоть до сознания неорганических феноменов, например, сознания океана, торнадо или даже камня. Так, откусив кусок сахара, мы ощущаем сладкий вкус, который не является свойством, принадлежащим ни сахару, ни нам самим.

---

<sup>17</sup> К. Уилбер – трансперсональный психолог, разработавший всеобъемлющий подход "*спектральной психологии*", объединяющей огромное количество западных и восточных учений в единый спектр психологических моделей, которые отражают многомерность человеческого сознания [Wilber, 1977]



Таким образом, ЛСД-терапия интегрируется в целостную метафизическую систему, которую можно назвать "*психоделической космологией и онтологией*"<sup>18</sup>.

Таким образом, как пишет А. В. Московский (физик-теоретик и богослов), комментируя книгу А.П. Дуброва "*Когнитивная психофизика*" [Дубров, 2006, с. 235], основными аспектами новой научной парадигмы являются такие положения:

- 1) Единство мировых законов для физических, биологических и социальных микро-, макро- и мегасистем (единый план развития).
- 2) Всеобщий характер связи между элементами этих систем (обязательная универсальная связь всего со всем).
- 3) Глобальная роль Сознания в Мироздании (ментальный план Вселенной).
- 4) Универсальный характер трансформации различных видов и форм энергий, вещества, полей и информации (взаимопревращаемость частиц, полей, энергии и информации).
- 5) Наличие в Природе (сверхслабого) ментального информационно-полевого вида взаимодействия.
- 6) Дистанционный и резонансно-полевой характер взаимодействия.
- 7) Связь Сознания в живой материи с косной.
- 8) Мысль как основа взаимодействия на всех структурных уровнях материи.
- 9) Взаимодействие Сознания с физическим вакуумом и гравитационным полем.
- 10) Способность мысли к универсальной трансформации в любые физические частицы, поля и излучения.

Единство мира концептуальным образом базируется на триадной архитектонике бытия, проистекающей из единого смыслового континуума – **универсального семантического пространства**, которое утверждает варианты пути его конкретизации субъектом познания, что позволяет говорить о универсальном (понимающем) языке, общем для теоретической и практической стратегий освоения человеком действительности. При этом "весь воспринимаемый нами развивающийся мир можно рассматривать как множество текстов, которые характеризуются дискретной (семиотической) и

---

<sup>18</sup> В связи с этим Ст. Гроф пишет, что картина мира, которая формируется в этой системе, радикальным образом отличается от картины мира нашей обыденной жизни, ибо она основывается на представлении об Универсальном Разуме, или Космическом Сознании – творческой силе, реализующей космические замыслы Бога. Все феномены нашей психической жизни понимаются как экспериментирование с сознанием, осуществляемое Универсальным Разумом в бесконечной творческой игре. Проблемы и парадоксы человеческого существования тут рассматриваются как хитроумно придуманная система обманов, порожденная Универсальным Разумом и встроенная в космическую игру. Тогда предельным смыслом человеческого существования будет следующее: полностью испытать все состояния сознания, связанные с этим увлекательным приключением в сознании, стать умным участником и партнером в этой космической игре. Или, как писал Шелли: "Жизнь, как купол из разноцветного стекла, скрывает в своих красках белое свечение вечности".

континуальной (семантической) составляющими. Семантика определяется достоверностью задаваемой структуры смыслов, а смыслы – это то, что делает знаковую систему текстом. Спрессованность смыслов – это нераспакованный (непроявленный) мир – семантический вакуум" (В. В. Налимов [*Налимов, 1989, с. 106-107*]). Такой подход устраняет противоречие между моральным и фактологическим, естественнонаучными и гуманитарными дисциплинами, Истиной и Добром.

Таким образом, наш **фрактально-голограммный мир**, который на его фундаментальном квантово-фотонном уровне является единым нерасчленимым комплексом, можно освоить и выразить фрактальной же мыслью, не отделяющей части от целого, причины от следствия, прошедшего от будущего, существа от его имени. Таким образом, познать, постичь зачастую неуловимое единство между предметами и явлениями – значить обладать *фрактальным же, то есть аналоговым, целостным, парадоксальным, океаническим, нечетким, диалектическим, дипластическим, творческим* мышлением – тем, что отсутствует у людей ментально-аналитического склада ума, атомизирующего и препарирующего мир на дискретные умопостигаемые фрагменты. В связи с этим для адекватного выражения мира человеческий язык и выражаемые им теории, так же должны быть *многогранно-многозначными, метафоричными, рельефными, сумеречными, парадоксальными, религиозно-мифологическими и, наконец, междисциплинарными и трансдисциплинарными.*

Такое целостное мирозерцание предполагает наличие холистического мышления и миропонимания, не боящегося противоречий и отмечающего *одномерно-однозначную стратегию познания*, реализующую, как писал Виктор Франкл, шизоидный вектор развития человека, который в своем воображении и мышлении атомизирует и расщепляет мир, разделяет его черное и белое, на своих и чужих. Такой шизоидный строй сознания Макс Вебер назвал математически ориентированным, дробящем реальность на фрагменты мышлением, изгоняющим смысл из нашей жизни и базирующимся на шизоидном идопоклонническом отношении к технике, что приводит к омертвлению человеческой души. В противовес этому *понимание мира как органичного целого* предполагает привлечение категории *Абсолюта*, через ценностно-мировоззренческую, гносеолого-онтологическую призму Которого только и возможно воспринимать мир как целостный, гармоничный, многомерный и лучший из всех возможных миров (Лейбниц), устроенный согласно **антропно-рефлексивному принципу** и иницируемый человеческим отношением к этому миру: как писал Артур Шопенгауэр, "мир есть зеркало, и если в него смотрит осел, он сможет увидеть там только осла".

Для адекватного восприятия целостного, а поэтому парадоксального мира человеку следует обладать свободой – принципиально целостной и парадоксальной же сущностью, делающей человека личностью – уникальным и идентичным только себе самосознающим существом, свободным от участи биологического робота и принципа актуальной данности, выступающим, таким образом, надситуативным уникамом, обладающим внутренней мотивацией, делающей его творческой единицей

Вселенной, поскольку творчество (как божественный по своей природе феномен) – это единственное явление мира, свободное от этого мира и характеризующееся такими понятиями, как "надситуативность", "свобода", "искусство ради искусства", "непрагматическая позиция", "неадаптивная активность", "открытость неопределенности", "спонтанность и хаотичность" и др.

При этом существует *универсальный критерий нравственной оценки человека*, связанный с его отношением к всеобщему смыслу бытия и к тезису о справедливости мира. Если человек понимает и принимает реальность как целесообразное и справедливое мироустройство – он любые факты будет рассматривать под этим углом зрения, и особенно ему будет импонировать информация, выражающая всеобщие – органичные, гармоничные, смыслокристаллизующие – связи, в том числе и связи между явлениями нерядоположными, относящимися к разным и часто противоположным аспектам реальности. Предложенный критерий оценки развития нравственного сознания человека в известном смысле выступает **всеобщим водоразделом**, дифференцирующим человеческие существа на тех, которым "когда Бога нет, то все дозволено", и на людей, которым дозволено только то, что входит в контекст Божественного промысла. Данный критерий, выступающий лакмусовой бумагой для определения ценностно-мировоззренческой ориентации человека, позволяет судить о ней по его реакции на специфическую (критериальную) информацию – информацию о мире как **целом**.

К вершине своего развития человек движется согласно **механизмам полушарных взаимодействий**.

Концепция полушарий головного мозга выступает наиболее эвристической для объяснения закономерностей развития человека в онто- и филогенезе, то есть данная концепция может быть применима не только к отдельному человеку, но и ко всему человечеству, а также к его этническим субъектам: если на первом этапе онто- и филогенетическом развитии имеет место полушарный синтез в том смысле, что индекс полушарной асимметрии здесь минимальный и полушария выступают одним целым, соотносясь с функциями правого полушария (которое в генетическом отношении более древнее, чем левое), то на втором этапе этого развития наблюдается постепенная асимметризация полушарий, достигающая к концу второго этапа максимального уровня. На третьем этапе имеет место процесс развития полушарной симметрии, что означает возвращение этого процесса на первый этап, но на более высоком уровне развития. То есть, в онтогенезе и филогенезе человека и животных наблюдается постепенное нарастание полушарной асимметрии, движение от симметрии к асимметрии, наибольшая выраженность которой достигается к зрелому возрасту. Затем, по мере старения организмов функциональная асимметрия полушарий постепенно нивелируется. По существу, старый человек превращается в ребенка, с его пластичной психикой и эмоциональностью, сохраняя при этом личностное начало.

На уровне материи данное движение воплощается в концепции развития Вселенной от ее полевого к вещественному аспекту, от микромира к макромиру, от первичной квантово-вакуумной нерасчлененности материи к

последующей ее дифференциации на полевую и вещественную составляющие. На лицо три фундаментальных аспекта – полевой (правополушарный), вещественный (левополушарный) и интегральный (воплощающий функциональный синтез полушарий).

В силу принципа целостности, а также принимая во внимание результаты исследований фрактальной природы социумов, а также в силу единства процессуально-динамического и структурно-статического аспектов реальности (В. Ю. Татур) данная закономерность применима не только к эволюционно-динамическому, но и структурно-пространственному аспекту человеческой цивилизации. Это означает, что, с одной стороны, все социумные организмы развиваются согласно приведенной триадной схеме. С другой стороны, в каждом отдельном социуме, а также и в человеческой цивилизации в целом выделяется западный (левый, левополушарный), восточный (правый, правополушарный) и центральный социумные аспекты. Развитие общепланетарной цивилизации в этом понимании можно рассматривать как движение от 1) центрального аспекта (который соотносится с правым аспектом), к 2) состоянию дифференциации (расщепленности) человеческой цивилизации на западный и восточный цивилизационный проекты, и от этого состояния к 3) состоянию синтеза Востока и Запада. В данном триадном процессе один из планетарных социумов – славянский – реализует центральный, то есть граничный, фазовый аспект.

Три глобальных цивилизационных проекта, сопоставимые с тремя приведенными выше основополагающими принципами, можно соотнести с тремя политическими партиями (правыми, левыми и центристами), а также с тремя общечеловеческими ценностями – Верой, Надеждой и Любовью. Вера соотносится с правополушарными эмоциональными механизмами поведения (ориентирующимися на прошлое), Надежда – с левополушарными (ориентирующимися на будущее), в то время как Любовь призвана интегрировать два представленных полярных аспекта.

Западный цивилизационный проект ориентируется на принцип рационального мироустройства, которое базируется на деньгах и законе. Восточный цивилизационный проект ориентируется на принцип традиционного мироустройства, основывающегося на культурно-исторических традициях. Славянский, интегрально-центральный цивилизационный проект, выступающий в силу этого параметром порядка для развития глобальной человеческой (евразийской) цивилизации, созиждется в сфере единства справедливости и любви.

При этом, каждый целостный этнос глубоко индивидуален, он обладает особыми качествами, свойствами, подобно конкретным индивидам, когда "оригинальное качество цивилизации обусловлено оригинальным свойством каждого из структурообразующих элементов и их неповторимым единством" (Э. Д. Фролов). Однако, с другой стороны, каждый социальный и биологический организм связан с другими в целостный комплекс, реализуемый в виде некой виртуальной сущности (граничного состояния), организующей единство этого комплекса. В синергетике – эта граничная сущность интерпретируется как системное свойство целого, которое обнаруживается при органическом соединении частей в целое посредством

фактора целостности, фрактально-голограммного по своей природе, что дает основание говорить о психофрактальной природе социумов, отраженной в понятии "эгрегор", который имеет психо-биологическую природу, анализируя которую можно достичь целостного понимания социальных процессов.

Наша Земля как высший уровень целостности для элементов, в нее входящих, является живым организмом, наделенным в силу своей полевой природы, эквивалентом сознания, выступающего системоформирующим началом ноосферы – сложного организма, включающего в себя земную биосферу, атмосферу, океаны и почву – целостность, реализующую обратную связь, или кибернетическую систему, которая ищет оптимальную физическую и химическую среду для жизни на этой планете, "живую целостность", способную управлять составляющими ее частями. Таким образом, высшим регулятором ноосферы выступает некое духовное разумное начало, которое поддерживает состояние ее гомеостаза.

## ДОПОЛНЕНИЯ

---

### ДОПОЛНЕНИЕ 1. ТРАКТОВКИ ПЕДАГОГИКИ

Рассмотрим наиболее существенные определения педагогики, не акцентируя внимание на авторах этих определений. Итак, **педагогика это:**

- наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения;

- отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности;

- наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и системы ценностей ("трансляция культуры") в контексте подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности;

- наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека;

- наука об образовании и искусство воспитательной практики по формированию и развитию личности;

- наука об образовании человека, то есть о развитии его жизненного опыта;

- наука и одновременно отрасль человековедения, то есть отрасль гуманитарной науки о способах и путях передачи-получения человеком информации и приобщения к общекультурным ценностям с учетом его индивидуально-возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической системы;

- наука о воспитании человека; под понятием "воспитание" в данном случае можно понимать образование, обучение и развитие, употребляя его в наиболее широком значении;

- особая, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества; данная система деятельности проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках; эта деятельность – целеустремленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить чему-то, воспитать определенные качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и др).

- наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов;

- теоретическая наука и педагогическая деятельность, искусство;

- наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека;

- осмысление воспитания;

- педагогика – единственная специальная наука об образовании в ряду наук, которые изучают образовательную деятельность;

- система педагогических наук, которые исследуют вопросы об объекте и предмете педагогики, общественных, познавательных, идеологических и практических задачах и методах их решения; о соотношении педагогики как теории с педагогикой как практикой;
- и др.

## ДОПОЛНЕНИЕ 2. ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЕ ИМПЛИКАЦИИ ПЕДАГОГИКИ

Представленное определение педагогики в целом остается актуальным, хотя в связи с появлением, постнеклассической педагогики (педагогической синергетики, педагогической парадоксологии, резонансной педагогики), благодаря декларированию субъект-субъектной, личностно ориентированной, резонансной образовательных парадигм, а также множества иных педагогических парадигм, данное *формирующее влияние* как центральный концепт педагогики начинает освобождаться от своего "формирующего" содержания. На свет появляются такие категории, как резонансное, актуализирующее, направляющее, активизирующее, пробуждающее, освобождающее, координирующее, сверхмалое, эмерджентное... влияние, а также самовлияние (как самообразование, самообучение, самовоспитание), внутренняя мотивация, надситуативная (творческая, бисоциативная – бисоциациативность, в отличие от ассоциативности, есть способность к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей) активность и др.

Возникает вопрос о том, чем вызван этот кардинальный сдвиг в смысловом поле педагогики. Он, без сомнения, обусловлен новым пониманием парной категории философии и естествознания "**актуальное – потенциальное**" (актуально-действительное – потенциально-возможное). Холистическая парадигма современной философии и науки как форм общественного сознания приводит к пониманию целостности парных философских категорий, к нахождению в них неких переходных, центральных, нейтральных начал, интегрирующих дихотомические члены парных категорий (что выражается в процедуре деконструкции французских философов современного постнеклассического периода развития философской мысли).

Следовательно, можно говорить, что актуальное выражает действительный порядок вещей, структуру развивающейся системы (ее актуальное состояние), потенциальное – цель развития системы (аттрактор), которая представлена в ней в потенциальном, скрытом виде; переход от актуального иерархического упорядоченного состояния системы к потенциальному совершается в переходной бифуркационной фазе (в синергетике – это парадоксальное хаотическое деиерархическое состояние системы). При этом развитие происходит от актуального к потенциальному через переходную бифуркационную фазу.

Отсюда – три вида педагогики – **актуально-формирующая, потенциально-актуализирующая и переходно-бифуркационная.**



### ДОПОЛНЕНИЕ 3. ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Опишем в общих чертах **триадную структуру, а также аксиоматический базис философско-психолого-педагогической действительности.**

Как свидетельствует анализ образовательных документов Украины и России, целью образования является формирование гармоничной личности, патриота-гражданина и компетентного специалиста, что соответствует трем педагогическим целям (обучающей, воспитательной и развивающей), а также трем социальным формам развития человека (образование, воспитание, обучение).

В.В. Краевский пишет о трех фундаментальных характеристиках, присущих любой (в том числе и педагогической) деятельности, которая дифференцируется по *объектам, средствам, результатам* [Краевский, Бережнова, 2008, с. 78]. Если соотнести данное членение с основными социальными функциями человека (личностью, специалистом и гражданином, соответствующим гносеологии, праксеологии и аксиологии), то можно увидеть, что *объект* реализует личностный характер педагогической деятельности (которая включает личности, то есть участников педагогического процесса), *средства* реализуют предметно-инструментальный, опосредованный характер деятельности (праксеология, специалист как деятель); а результат отражает целевой, то есть ценностно-смысловой характер деятельности (аксиология, гражданин).

А.И. Кочетов пишет о триадной организации самовоспитания [см. Селевко, 2006, т.2., с. 518]. *Самосознание: самопознание* (самонаблюдение, самоанализ, самокритичность, самоконтроль, самооценка), *самоотношение* (направленность, ценностные ориентации, требовательность к себе, самовыражение), *саморегуляция* (самочувствие, самоощущение, самонастройка, самоперестройка, самопобуждение, самостимуляция, самовнушение) = *самоуправление поведением и деятельностью (самовоспитание)*.

Важной также является трехкольцевая модель одаренности Дж. Рензулли, которая включает интеллектуальные способности, творческие способности и захваченность задачей.

Существенно, что технология саморазвития личности ученика (авторы – А. А. Ухтомский и Г. К. Селевко), которая в определенном смысле обобщает технологическую базу образования, оперирует тремя компонентами структуры саморазвития личности:

- 1) осознание личностью целей, задач и возможностей своего развития и саморазвития (подструктура "теория");
- 2) участие личности в самостоятельной и творческой деятельности, что дает опыт успеха и тренинг достижений (подсистема "деятельность");
- 3) адекватный строй жизнедеятельности, стиль и методы внешних влияний, условия учебы и воспитания (подструктура "жизненный строй") [Селевко, 2006, т. 2, с. 119-120].

В.В. Краевский пишет о трех подходах к взаимодействию между педагогом и воспитанником –

– *либертарианства* (крайняя форма педоцентризма, когда взрослый стремится выполнить любое сиюминутное желание ребенка),

– *либерального патернализма* (предполагает заботу об интересах ребенка не только в настоящем, но и в будущем и поэтому не отвергает предъявления определенных требований к нему) и

– *коммунитаризма* (цель образования – включение ребенка в определенную социальную группу и формирование его мировоззрения в соответствии с национальной, классовой или религиозной принадлежностью) [Краевский, Бережнова, 2008, с. 79].

К.Д. Ушинский обосновывает дидактичную систему, построенную на психологическом фундаменте, который вмещает три психических процесса:

1) восприятие в условиях непосредственного познания (взаимодействие);

2) внутренний ход процессов с использованием воображения, обобщения, вывода и понимания как их синтеза (связь),

3) моторная реакция, то есть действие – движения, мимика, язык, письмо, поступки (движение).

Следовательно, дидактика, которая реализует три главных функции –

1) статистическую (учет информации),

2) теоретико-познавательную,

3) служебную, или нормативную (В.И. Бондарь), также является триадной сущностью.

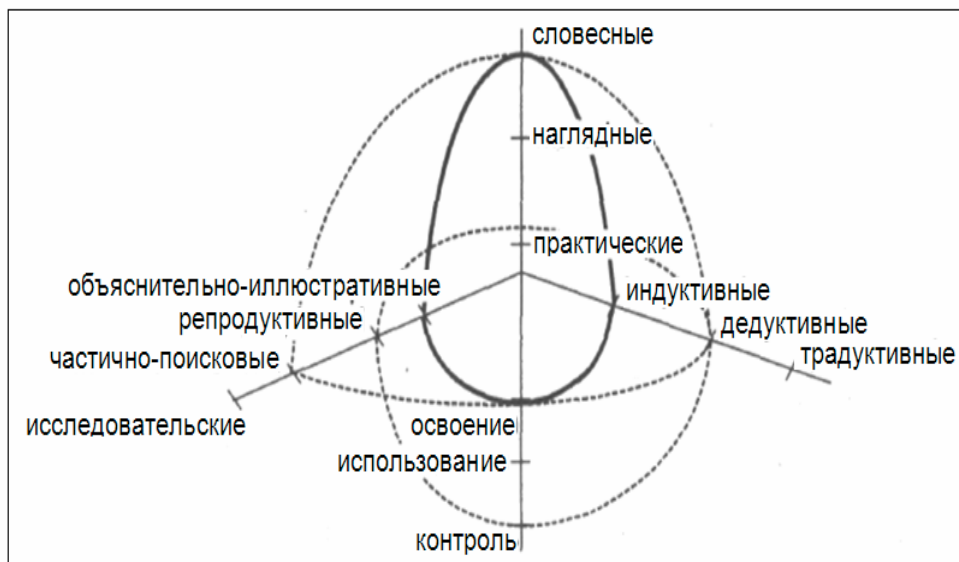


Рис. 11. Многосторонняя целостная триадная модель методов обучения В.И.Бондаря

В целом, педагогическая система также может пониматься как триадная: движение реализует мотивационно-телеологический компонент образования (цель-эталон образования, ее результат-продукт),

*взаимодействие* – субъектный компонент (участники образовательного процесса), *связь* – смысловой компонент (содержание – способы, средства, формы, методы обучения и воспитания).

Традиционно мотивы учебы (Ю.К. Бабанский, Л.И. Божович, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.М. Скаткин, Л.С. Славина, Г.Н. Щукина и др.) классифицируют на *познавательные, социальные и профессиональные*. Ш.А. Амонашвили пишет о *трех плоскостях педагогической действительности*:

1) педагогический процесс,  
 2) управленческая, методическая плоскость, где действуют официальные нормативы педагогической жизни (документы, официальные учебники, пособия),

3) педагогическая наука, которая строится на основе диалектического мышления, отражает педагогические опыт и эксперимент [Амонашвили, 1989, с. 154-156]

В педагогике можно выделить *три типа контроля*: диагностический (что учащийся может), констатирующий (что учащийся знает и умеет), прогностический (чего учащийся может добиться), а также предварительный, текущий и итоговый [Талызина, 1983]. Контроль прямо связан с таксономией (*от гр. taxis – расположение в порядке + nomos – закон*) целей обучения, которая в педагогике наиболее полно была разработана Б. Блюмом. По мнению Д. Блюма, можно говорить о трех уровнях активизации мыслительных процессов: первый уровень означает умение узнавать факты, структуры и т.п. на основе распознавания; второй уровень позволяет осуществлять воспроизведение материала, не гарантируя применение его в решении других задач; третий уровень связан с деятельностью, обеспечивающей решение определенного класса задач. Остальные уровни предполагают усвоение деятельности, лежащей в основе решения продуктивных (творческих) задач [Талызина, 1983, с. 20].

**Таблица 5**

**Активизация мыслительной деятельности**

<b>Уровень по таксономии Б. Блюма</b>	<b>КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА И ФРАЗЫ</b>
<b>Познание</b>	Соотнесите, перечислите, расскажите, сформулируйте, установите, опишите, назовите
<b>Понимание</b>	Расскажите своими словами; опишите, что вы чувствуете относительно...; суммируй те; покажете взаимосвязь, объясните смысл
<b>Применение</b>	Продемонстрируйте; объясните цель применения; воспользуйтесь этим, чтобы решить
<b>Анализ</b>	Разложите на составляющие; объясните причины; сравните; разложите по порядку; классифицируйте; объясните, как в почему
<b>Синтез</b>	Разработайте новый вид продукта; создай те; что произойдет, если...; придумайте другой вариант; есть ли другая причина
<b>Оценка</b>	Установите нормы; отберите и выберите; взвеете возможности; выскажите критические замечания; выберете то, что вам больше всего нравится; что вы думаете о...

По В. С. Ледневу, "образование – это общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующего поколения социально значимого опыта..." [Леднев, 1989, с. 52]. При этом "...содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств личности, в-третьих, умственным и физическим развитием человека" [Леднев, 1989, с. 54].



Рис. 12. Структура воспитания  
(И.Я.Конфедератов)

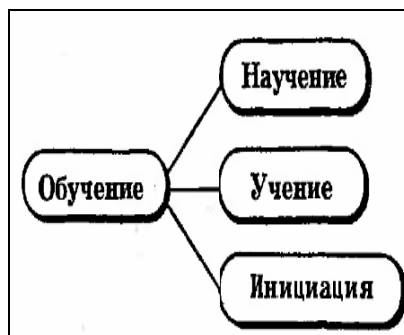


Рис. 13. Структура обучения

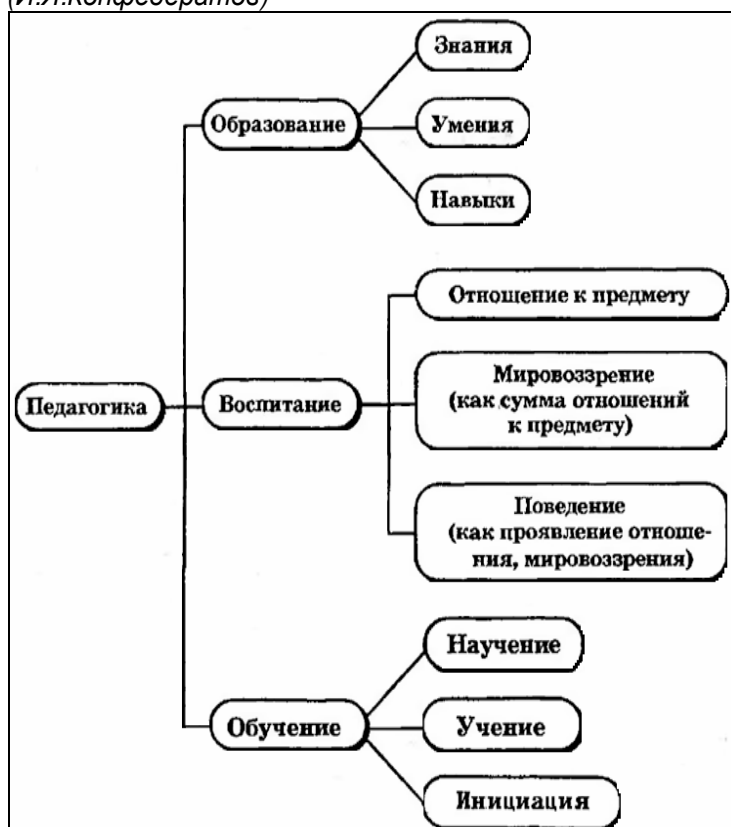


Рис. 14. Структура педагогики, построенная на основе традиционных представлений о педагогической реальности (см.: [Басова, 2000, с. 40])

В.В. Розанов (185-1919) выдвинул три **главных принципа образования**:

1. *Принцип индивидуальности*, который предполагает, чтобы в процессе образования учащихся была сохранена по возможности их индивидуальность, драгоценнейшее качество в человеке и его творчестве [Розанов, 1990, с. 92].

2. *Принцип целостности*, способствующий прочному усвоению материала, когда "всякое входящее в душу впечатление" не должно прерываться до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось" [Розанов, 1990, с. 96], поэтому "Лучшая школа, элементарная или средняя, есть не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет" [Розанов, 1990, с. 98].

3. "*Принцип единства типа* есть третий и последний, на котором может быть построено истинное образование", означает, что все факты, сведения, воззрения "должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры" [Розанов, 1990, с. 100] (принцип культуросообразности).

С. И. Архангельский пишет о дидактическом треугольнике [Архангельский, 1980, с. 113], выражающим:

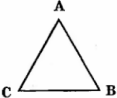
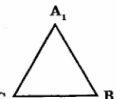
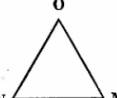
	<p><b>1. Закон единства учебной и обучающей деятельности:</b>          А – передача знаний,          Б – усвоение знаний.          С – формирование системы знаний в соответствии с целями и задачами обучения.</p>
	<p><b>2. Закон единства обучения и воспитания:</b>          А<sub>1</sub> – обучение.          В<sub>1</sub> – воспитание.          С<sub>1</sub> – всестороннее развитие личности студентов.</p>
	<p><b>3. Закон преемственности знаний и последовательности научного развития:</b> каждое изучаемое научное содержание учебного предмета всегда связано с предшествующим, что оно исходит из него и развивает его:          О – учебная.          М – воспитательная.          N – научно-профессиональная подготовка студентов.</p>

Рис. 7. Дидактический треугольник С.И. Архангельского

В. М. Галузинский и Н. Б. Евтух выделяют три вида педагогических категорий [Галузинский, Евтух, 1995, с. 50-52]. Рассмотрим их в контексте трех фундаментальных конструктов: связи, движения, взаимодействия, которые, в свою очередь, отвечают фундаментальным модусам бытия, а именно:

- **абсолютный** (**нейтральность**, сосуществование),
- **континуальный** (**метаморфозность**, последование),
- **дискретный** (**связность**, сходство).

**1. Методологические категории:** педагогическая теория, педагогическая концепция, педагогическая идея, педагогическая закономерность, педагогический принцип. Эти категории можно

интерпретировать как отвечающие **связи**, – одному из трех аспектов универсального объяснительного принципа.

**2. Процессуальные категории:** воспитание, учеба, образование; развитие, формирование личности; учебно-воспитательный, учебный и воспитательный процессы. Эти категории отвечают **движению**.

**3. Сущностные категории:** цель, задание и содержание воспитания, профессиограмма специалиста, деятельность (преподавателей и студентов), дифференцированный и индивидуальный подходы, прогнозирования следствий педагогического влияния, планирования учебной работы, формы, методы и средства воспитания и учебы, педагогическая технология учебы, управления учебно-воспитательным процессом, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа, научное творчество, психолого-педагогические аспекты управления вузом, материальная база учебного процесса, деятельность общественных организаций в заведениях образования, гуманизация и гуманитаризация вуза. Эти категории отвечают **взаимодействию**.

Интересной является классификация П.К. Холмогорцева, которая была разработана в 70-ые годы XX ст., однако позиция автора привлекает внимание и в настоящее время, поскольку имела место попытка построить иерархическую классификацию основных категорий педагогики. Развитие идей автора можно реализовать через триадную рефлексивную эту классификации. Такой подход дает возможность представить отмеченную классификацию не только в виде иерархизированной системы, но и отразить взаимосвязи ее компонентов, и в то же время представить их в динамике, движении, учитывая постоянное развитие категориального аппарата, который должен отражать изменения социального заказа общества и состояние науки. П. К. Холмогорцев дифференцировал совокупность категорий педагогики на шесть диалектически взаимосвязанных групп [Холмогорцев, 1972, с. 112], что отвечает трем аспектам универсального объяснительного принципа.

**СВЯЗЬ**, включающая "материю" педагогической науки, которая кристаллизует, связывает ее аспекты – (1) и ее зависимости-детерминанты – (2)

**(1) Педагогические факты, педагогические явления, педагогический процесс.** Эти категории выражают собой "материю" педагогической науки, формы ее существования и проявления.

**(2) Сущность, законы и смежные с ними закономерности, обусловленность, связи, зависимости, взаимодействия.** Это категории объективных отношений внутренних факторов педагогического процесса.

**ДВИЖЕНИЕ**, которое включает процесс – (1) и его организующие-целевые аспекты – (2)

**(1) Воспитание, образование, учеба, развитие, формирование личности.** Это более частичные явления, которые являются компонентами целостного педагогического процесса.

**(2) Цели, задания, принципы, требования, правила.** Данные категории отражают единство объективной сущности педагогической науки и целеустремленной деятельности педагога.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ**, включающее формы педагогического взаимодействия – (1) и "носители" этого взаимодействия, через которые оно реализуется – (2)

(1) **Методы, пути, средства, приемы, организация, формы** относятся к категориям деятельности, осуществления, построения педагогического процесса.

(2) **Содержание, знание, умение и навыки** – категории для определения материала программы и результатов педагогической деятельности.

В этом отношении важным является рассмотрение таких категорий, как **закон и закономерность**. Триадность реальности – движение, связь, взаимодействие – предопределяет три вида законов и закономерностей, которые обнаруживают принцип самоидентичности этих трех аспектов. Закон и закономерность проявляются через связь между соответствующими условиями и повторяемым результатом взаимодействия и движения этих условий.

При этом закон и закономерность являются методологически изоморфными сущностями, поскольку выражают внутренние и необходимые, всеобщие и существенные, стойкие, повторяющиеся связи (отношения) между педагогическими явлениями, обуславливающими их обнаружение (дифференциацию), развитие и эффективность процессов воспитания, обучения и развития. "Отсюда создается впечатление об определенной идентичности понятий "педагогический закон" и "педагогическая закономерность", которые по своей сущности часто совпадают. Поэтому возможно их использование в некоторых случаях для обозначения одних и тех же феноменов. Однако это не мешает исследователям обнаруживать отличия между законом и закономерностью: совпадая в целом на уровне понятийных абстракций, они получают специфические признаки на уровне действительности: если под законом понимается "внутренняя, существенная, стойкая связь постоянно повторяющихся явлений", то "закономерность" используется, прежде всего, для характеристики объективно предопределенной последовательности явлений. Понятие закономерности используется также и в тех случаях, когда нужно подчеркнуть, что то или иное явление возникло не случайно. Потому если педагогические законы в большей степени выражают внутренние связи педагогических явлений, то закономерности – их внешний аспект. Закономерность в педагогике выступает как: отдельная, более конкретная форма проявления закона (Г.Данилов); недостаточно точно познанный закон (В. Краевский, И. Лернер); факт наличия постоянной и необходимой связи между явлениями (И. Подласый) и др." [Собко, 2007, с. 198-199]. Следовательно, закономерность, в отличие от закона, имеет меньшую степень событийной "принудительности" и масштаб применения, когда закономерность отражает не жестко детерминированный характер объективной необходимости, а лишь ту или иную степень вероятности ее проявления.

Соответственно мы можем дифференцировать **три базовых группы законов и закономерностей**: закономерности движения (процесса), закономерности связи (структуры), закономерность взаимодействия (функций). Таким образом, можно говорить о таких моментах:

1) **закон и закономерность движения** (динамическая закономерность) выражает повторяющийся процесс изменения системы, что имеет место каждый раз, когда наличествует набор соответствующих взаимосвязанных условий, параметров, детерминант;

2) **закон и закономерность связи** (системная закономерность) выражает повторение структуры систем, а также системы определенных связей, что имеет место каждый раз, когда наличествует набор соответствующих взаимосвязанных условий, параметров, детерминант;

3) **закон и закономерность взаимодействия** (функциональная закономерность) выражает повторяющиеся условия взаимодействия предметов и явлений мира, когда процесс взаимодействия известных элементов приводит к определенному (а не к любому) результату.

Можно говорить о выделенных И. П. Подласым [*Подласый, 2007*] **общих закономерностях педагогического процесса:**

*закономерность управления* (зависимость эффективности педагогического влияния от интенсивности обратных связей между учеником и преподавателем);

*закономерность стимулирования* (зависимость педагогического процесса от действия внутренних стимулов и мотивов учебно-познавательной деятельности);

*закономерность единства чувственного, логического и практики;*

*закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности;*

*закономерность единства задания, содержания, организационных форм, методов и результатов воспитания и обучения;*

*закономерность динамики педагогического процесса* (педагогический процесс как развивающееся взаимодействие между воспитателями и воспитанниками имеет поступательный, этапный характер: чем выше промежуточные достижения, то более весомые конечные результаты).

Кроме того, в отечественной дидактике действуют такие законы, как:

*закон социальной обусловленности целей, содержания и методов учебы* обнаруживает объективный процесс определяющего влияния общественных отношений, социального уклада на формирование основных компонентов учебного процесса;

*закон воспитательной и развивающей учебы* раскрывает соотношение овладения знаний, навыков, умений и всестороннего развития личности ученика, то есть предусматривает наличие значительного воспитательного влияния любого учебного мероприятия, и наоборот – предоставление процессу овладения знаний, навыков и умений воспитательного значения;

*закон обусловленности учебы характером деятельности учеников* обнаруживает соотношение между педагогическим управлением и развитием личной активности учеников как субъектов учения, между способами организации дидактичного процесса и его результатами, то есть собственно характер учебно-познавательной деятельности учеников должен формировать содержание учебы и определять основные направления их профессионального становления и совершенствования;



*закон целостности та единства дидактичного процесса* обнаруживает соотношение части и целого в дидактичном процессе, необходимость гармоничного сочетания всех его компонентов;

*закон единства и взаимосвязи теории и практики учебы* раскрывает соотношение между содержанием и методами учебы и будущей деятельностью учеников, зависимость дидактики от современной практики; в связи с этим большинство занятий должны быть фундаментально и профессионально направленными и осуществляться с помощью практических методов и форм организации учебно-познавательной деятельности учеников [Собко, 2007, с. 196-197].

Интересной является также генерализация принципов учебы, которую провели В.М. Галузинский и Н.Б.Евтух, которые объединили эти принципы в соответствии с основными компонентами процесса учебы:

1) принципы учебы, которые обслуживают компоненты ее содержания;  
2) принципы, которые касаются деятельности учителя и его методики преподавания;

3) принципы, связанные с контрольно-оценивающими функциями процесса учебы [Галузинский, Евтух, 1995].

Обобщение педагогических законов позволило В. С. Воробьеву выделить ряд **критериев их классификации** [Воробьев, 1983]:

1) *сила влияния* основного фактора (жестко детерминированные и статистические законы);

2) *форма выражения* (законы причинно-следственные, запретов, критических значений нагрузок учеников – эмоциональных, интеллектуальных, моральных, физических и др.);

3) *уровень влияния* (масштаб действия: система образования в целом, учебное заведение, однородная микрогруппа);

4) *порядок* (законы изменения законов);

5) *назначение действия* (императивные, координационные, вариативные);

6) *парадигмальные рамки использования закона*, которые определяют наше понимание того или другого закона как такового.

**Движению** отвечают такие критерии, как сила и уровень (масштаб) влияния закона (чем больше "сила" закона, тем большим является масштаб его реализации); **связи** – порядок (закон законов) и парадигмальные рамки закона (когда педагогическая парадигма определяет порядок использования законов); **взаимодействию** – форма выражения законов и их назначение (форма выражения законов определяет их назначение, то есть направленность их действия).

В этой связи важным выступает **психологический и философский смысл синтеза и интеграции, который** лежит в плоскости синтетических процессов психики (когда субъективное является одновременно объективным, внутреннее – внешним, активное – пассивным), а также в социумно-групповых, гештальтных, ноосферных процессах феноменах [Ассаджоли, 1997; Вернадский, 1988]. У П. А. Флоренского синтез реализуется в учении о пневмосфере, в которой реализуется существование "особой части вещества, вовлеченной в круговорот духа", которой наблюдается особая стойкость вещественных образований,

например, "порождаемых духом... предметов искусства". У К.Э. Циалковского подобные представления реализуются в идее "лучистого человека", реализующего автомарнопанпсихическое бессмертие, которое у Ф.Ф.Федорова осуществляется на путях "общего дела" воскресения: "что субъективно есть памятью, то объективно есть сохранением связи, единством; что субъективно есть забвением, то объективно есть разрывом, смертью; что субъективно есть воспоминанием, то объективно есть воскресением" [Федоров, 1982, с. 366-368; см. также: Арьев, 1992].

Как пишет О.Ф. Левичев,

"В психолого-педагогическом образовании синтетическая технология базируется на идеях психосинтеза и гештальттерапии (объединение рационального и иррационального) как наиболее адекватных методологическим и теоретическим основам исследования. К ним относятся:

1. Целостность человека в его развитии и взаимосвязи с другими людьми и миром в целом, в единстве пространственно-временного континуума судьбы человека (Ф. Г. Асадуллина).

2. Совершенствование человека связано с расширением его самосознания (осознание интегративного Я, "Я-концепции" и др.) и динамикой волевых процессов.

3. Развитие способности управлять процессами интеграции и дифференциации собственного Я (личностного и профессионального), жизненной и профессиональной ситуациями.

4. Максимальное использование реальной ситуации обучения ("здесь, сейчас и как") в целях личностного и профессионального роста.

5. Актуализация творческого аспекта технологии в постановке задач, отборе содержания, организации индивидуальной и совместной деятельности студентов.

6. Направленность технологического процесса на открытие "нового", на овладение различными способами взаимодействия с собой, людьми, предметным миром, ситуацией в целом и адекватное (гибкое) применение их в последующем решении реальных личностных и профессиональных задач. Взаимодействие идей и их поэтапная реализация способствуют самоактуализации, развитию интегративного Я личности, гармонизации личностного и профессионального Я в целостной "Я-концепции", актуализации разновидностей когнитивного стиля" [Левичев, 2012].

О.Ф. Левичев конкретизирует понимание синтеза в **культурологии**, где он реализуется как взаимодействие и соединение разнородных элементов, при котором возникает культурное явление, течение, стиль, отличающийся от обоих составляющих компонентов и имеющее собственное качественное содержание или форму". Так, "европейская культура является частичным синтезом иудейско-христианской и античной традиции, исламская цивилизация появилась на основе синтеза собственного религиозного достояния и освоения некоторых духовных достижений античной цивилизации и политической культуры персидской цивилизации. В

современных условиях синтез становится важным источником преобразования социокультурной системы многих развивающихся стран. В качестве плодотворного синтеза собственных национальных и модернизирующих компонентов можно привести Японию, Южную Корею, Гонконг и др. Механизмы синтеза в культуре проецируются и на процессы, происходящие в истории". При этом "Процесс синтеза в истории можно разделить на три основных периода – родовой, национальный и всемирный. На каждом этапе истории существует некоторая максимальная общность людей, выражающая в себе предел достигнутого в это время социального синтеза. На первом этапе максимальное социальное единство выражает себя в семье и роде, на втором – в национальном государстве, на третьем – человечестве в целом [Левичев, 2012].

В **педагогике** синтез понимается в контексте интеграционных процессов (педагогической интеграции [Чапаев, 1998]), кооперативно-коллективистском обучении, в логике интеграционные процессы реализуют акт восстановления единства, упорядочения, структурирования внутренних отношений единства общих ценностей, оптимизация [Левичев, 2012].

В этом контексте В. В. Гаврилюк раскрывает смысл термина "**теоретический синтез**", который рассматривается на уровне педагогических концепций, теорий, систем и на уровне отраслей педагогического знания (школьной педагогики, педагогики профтехобразования, вузовской педагогики и т.д.). О.Ф. Левичев выделяет основные направления теоретического синтеза:

1. Формирование инвариантных основ общей теории педагогики. Этот процесс требует глубокой проработки всего лучшего, что достигнуто в педагогических отраслях и концепциях (теориях, системах), необходимости учёта важнейших тенденций развития современной педагогической теории и практики. К числу таковых, например, относятся появление альтернативных форм образования; интенсификация темпов интеграции школы, других образовательных структур в общественно-экономическую среду; математизация, кибернетизация и технологизация педагогики; усиление её связей с психологией, техникознанием, теорией управления, социологическими экономическими дисциплинами.

2. Взаимопроникновение отраслевого педагогического знания (межотраслевой синтез). Это направление выражает потребность в реакции на дифференцию педагогического знания, ведущую к расчленению его на множество отраслей и подотраслей. Обилие педагогик неминуемо порождает проблему их координации, управления процессом их сближения и взаимопроникновения. Без решения этих вопросов педагогика рискует превратиться в бессистемное, аморфное образование, лишённое возможности адекватного отражения потребностей жизни. Педагогический "Вавилон" должен быть разрушен.

3. Внутриотраслевой синтез отражает процессы интеграции знаний внутри самих отраслей педагогического знания. Так, огромную актуальность приобретает исследование вопросов взаимодействия знаний в содержании педагогики профтехобразования, педагогической психологии. Значительную роль во внутриотраслевом синтезе играют междисциплинарные контакты внутри педагогического знания: педагогического и технического,

педагогического и психологического и др. Данное направление – своего рода гносеологический узел, где перекрещиваются пути методологического и теоретического синтеза.

В. И. Загвязинский рассматривает **внутрипредметный практический синтез**, который реализуется в процессе соединения и использования разнообразных приёмов, методов, путей воспитания и обучения;

И. П. Яковлев пишет о **методологическом синтезе**, который реализуется в процессе унификации понятий и универсализацией методов. Как пишет О.Ф. Левичев, сущность методологического синтеза раскрывается в вопросах: а) что происходит с непедагогическими составляющими в содержании педагогических теорий и систем? б) какое место в них отводится этим компонентам?

Ответы на эти вопросы связаны, по мнению О.Ф.Левичева, с такими утверждениями, которые бытуют в научном педагогическом сообществе: а) систему педагогического знания нельзя вывести из какой-либо другой научной дисциплины, но можно педагогически интерпретировать в логике синтетических знаний; б) данных других наук необходимы для разработки педагогической теории и практических рекомендаций, но недостаточны: педагогика исследует педагогический процесс как целостную, качественно своеобразную систему; в) одни и те же данные могут быть использованы различным и даже противоположным образом в зависимости от того, какая цель реализуется в воспитании; г) педагогика не просто заимствует данные других наук, а перерабатывает их так, чтобы полнее и глубже познать сущность педагогического процесса, т.е происходит педагогический синтез; д) педагогика является не только социально-гуманитарной наукой, но и такой наукой, в содержании которой отражаются как гуманитарные, так и естествознание.

Таким образом, **педагогический синтез реализуется на основе синтеза точных и гуманитарных наук**, когда "основным связующим звеном между естествознанием и социальными науками служат технические науки" (Б. М. Кедров), психология (Ж. Пиаже, Б. Г. Ананьев), педагогическая антропология (антропология, антрогогика, педагогика) – всеобщая педагогика, "педагогика в обширнейшем смысле слова" (К. Д. Ушинский), которая охватывает анатомию, физиологию, географию, статистику, политическую экономию, географию и т.д., выступая системообразующим фактором синтетических научных отраслей в виде своеобразного человекознания, человековедения (Б. Г. Ананьев), стержневым аспектом которого выступает как психология (Ж. Пиаже, Б. Ананьев), так и педагогика (В. С. Безрукова, Ф. Бест, Н. Д. Никандров, И.Ф.Харламов).

Наконец, можно говорить о синтезе **методологического, теоретического и методического знания**, о синтезе методологического и методического компонентов педагогической теории и практики, поскольку методология и методика выступают взаимообуславливающими друг друга явления. Как отмечает О.Ф. Левичев, современный педагогический дискурс позволяет говорить именно о таком понимании, когда методологами и методистами "делаются шаги навстречу друг другу", когда П. М. Эрдниев, например, полагает, что понятия "методология обучения" и "технология

обучения", будучи взаимодополнительными, находятся в таких же содержательных связях друг с другом, как понятия "частица" и "волна" в физике".

В этом контексте важным является и **синтез дидактических воспитательных систем**, который, по мнению О.Ф. Левичева, делится на:

1. Внешний синтез, который означает интеграцию систем, относящихся к различным разделам педагогики. Например, соединение элементов системы развивающего обучения с компонентами системы творческого воспитания И. И. Иванова.

2. Внутренний синтез, представляющий собой синтез однопорядковых педагогических систем (или дидактических, или воспитательных). Например, синтез систем проблемного и программированного обучения, обогащение идей проблемного обучения идеями алгоритмизации модульного обучения и т.д. Внутри воспитательных систем возможен синтез идей воспитательных центров А. А. Захаренко и идеи интеграции воспитательных воздействий В. А. Караковского.

3. "Интимный" синтез, выражающий потребность в интегративной работе внутри самих дидактических или воспитательных систем. Как и в случае с внутриотраслевым синтезом здесь важную роль играет интеграция педагогического и инаучного знания, ведущая к ассимиляции элементов последнего. Так, в системе проблемного обучения "прописку" получили философские, общенаучные и психологические понятия: "проблема", "проблемная ситуация" и др. В системе развивающего обучения центральной категорией становится психологическое понятие "развитие".

О.Ф. Левичев рассматривает также и актуальность **унификации теоретического и практического знания в педагогике**, поскольку обнаруживается ситуация, когда педагоги-практики перестают понимать педагогов-теоретиков, что обуславливается понятийным параллелизмом – существованием двух синхронно движущихся категориальных систем, – "практической" и "теоретической".

Как пишет О.Ф. Левичев, важным также является и **практический педагогический синтез**, непосредственно связан с прикладными потребностями педагогической практики и осуществляется на уровне самой педагогической действительности. Он охватывает все подструктуры педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы, средства и формы. При этом практический синтез является составной частью общесинтетического процесса в педагогике. Как полагает О.Ф. Левичев, прикладной характер практического синтеза отчетливо проявляется в составе содержания образования, включающий в себя: а) внутрипредметную интеграцию – интеграцию знаний внутри отдельных учебных предметов; б) биопредметную интеграцию – синтез фактов, понятий, принципов и т.д. двух предметов; в) мультипредметную – синтез компонентов трёх и более дисциплин [Левичев, 2012].

В **химии** синтез реализуется как процесс синтеза новых веществ с новыми характеристиками, в биологии – создания новых видов, а также процессы морфогенеза, в физике – это не только системно-синергетические процессы, изучаемые синергетикой, но и процессы синтеза новых физических феноменов. Здесь синтез можно понимать как физический

процесс, приводящий к снижению энергии системы (когда она меньше, чем сумма энергий структурных элементов – см. парадокс дефекта масс), когда "качество" системы повышается, при этом качество и возможности, реализуемые во внешнем пространстве, возрастают ( $E = E - (E_1 + E_2) > 0$ ).

"Данную логическую закономерность можно наблюдать и в педагогике. Так, чем выше теоретический синтез знаний субъекта, тем меньше он тратит интеллектуальных сил при разрешении того или иного противоречия, и эти силы направляет на реализацию задуманного, а не на рефлекссию" [Левичев, 2012].

В целом, история философского дискурса обнаруживает схему движения познания от неисчерпаемого многообразия, данного в созерцании, к синтезу этого многообразия, которое в сфере теоретического знания обретает научный смысл и кристаллизуется в виде некоего единства – в виде системы общих закономерностей в различных областях науки. При этом возникновение новых наук (биофизики, астрофизики; астробиологии, биохимии, биогеохимии и др.) связано с процессами анализа и синтеза в исследуемых областях знания. Анализ знания, порождающий множество новых предметов исследования, реализуется в неразрывном взаимодействии с синтезом. В этом взаимодействии возникают области знания, объединяющие различные науки (кибернетика, синергетика, общая теория систем и др.) [Новая философская энциклопедия, 2010, т. 3, с. 547].

Г.П. Щедровицкий в статье "Синтез знаний: проблемы и методы" пишет о трех известных механизмах объединения и соорганизации знаний: 1) систематизации в целях употребления в практической деятельности; 2) систематизации в целях трансляции и обучения подрастающих поколений; 3) систематизации в целях создания многосторонней картины изучаемого объекта.

Г.П. Щедровицкий отмечает, что в современных условиях все больший интерес вызывают процесс одновременного использования знаний из разных предметных областей в ситуациях решения различных социотехнических задач – при обучении и воспитании людей, управлении научными исследованиями и разработками, планировании социального развития отдельных предприятий, отраслей промышленности и регионов и др. "Для всех этих случаев характерно, что объект социотехнического действия не совпадает с объектами изучения отдельных наук и поэтому в работе с социотехническим объектом не удастся опереться на знания о законах функционирования и развития какого-либо одного научного объекта, а приходится говорить о "многостороннем" и "комплексном" характере социотехнического объекта и на практических путях искать способы связи и объединения различных разнопредметных знаний, описывающих его с разных сторон. В результате объединения этих знаний должно получиться одно целостное (или целостноорганизованное) представление о сложном "многостороннем" объекте".

В связи с этим Г.П. Щедровицкий пишет, что "отдельные, частные знания об объекте пытаются свести в общую теоретическую систему чисто механически, рассматривая содержание этих знаний как части самого объекта. При этом система объекта всегда, в конечном итоге, рассматривается как изоморфная той системе знания, которая может быть

получена путем непосредственного объединения уже существующих, полученных независимо друг от друга частных знаний".

Такое механическое объединение знаний характерно для современной теоретической биологии, "в состав которой входит огромное число разных дисциплин, и все они исследуют "жизнь", но "берут" ее каждый раз с какой-то одной стороны и на этой основе строят теоретические представления, частные по отношению к целостной картине "жизни". Когда речь заходит о такой целостности, то ее представляют как сумму частей, описанных в частных биологических дисциплинах, как сведение воедино различных "биологических уровней". При этом сами "уровни" понимаются чисто онтологически, т.е. как уровни самого биологического объекта, как его слои, а их логическая природа не принимается в расчет. Это... не позволяет построить целостную теоретическую концепцию "жизни".

Г.П. Щедровицкий отмечает, что "всякий способ синтеза знаний оказывается жестко связанным со специфическим способом их получения.... процедуры абстракции и процедуры синтеза, полученные посредством абстракции представлений и знаний, должны быть органически связаны между собой, должны образовывать единый познавательный механизм"

Г.П. Щедровицкий поднимает вопрос о том, каким образом должен осуществляться синтез различных теоретических представлений и знаний (сам по себе факт наличия нескольких теоретических представлений, полученных независимо одно от другого при решении разных задач, еще не дает достаточных оснований для постановки вопроса о возможной связи между этими представлениями), если они получены "хаотично", вне связи друг с другом и без всякой ориентировки на последующий синтез? Г.П.Щедровицкий дает ответ на этот вопрос, утверждая, что в такой ситуации первый шаг должен состоять в том, чтобы перестроить сами исходные представления и знания, освободить их от одинаковых, многократно повторяющихся элементов содержания, дополнить другими представлениями, которые окажутся необходимыми с точки зрения задачи синтеза".

#### **ДОПОЛНЕНИЕ 4. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ, ВЫРАБОТАННЫЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВОМ**

*(Вознюк А.В. Структурированная мудрость, извлеченная из информационного океана. – Житомир: Koob publications, 2018. – 228 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26810/>)*

Человек произошел не от обезьяны, но деградировал в обезьяну, когда, как утверждал Пьер Тейяр де Шарден, "мы не человеческие существа, имеющие духовный опыт – мы духовные существа с человеческим опытом".

Сократ утверждал, что знание есть непреходящая добродетель, что находит подтверждение в опыте людей, возвратившихся к жизни после клинической смерти: многие из них начинали напряженно учиться, получать первое, второе образование, когда познание выступает ценностью, не исчезающей в потусторонней реальности.

Образование выполняет социальный заказ общества. И если обществу нужны талантливые и даже гениальные молодые люди, то создаются и соответствующие системы образования. Пока еще целью школы, которая транслирует цели современного общества, является торможение развития ребенка (по словам О.Тюленева). Поэтому и никто не знает, что делать с образованием, которое имеет декларируемые цели (они не соответствуют действительному социальному заказу) и цели правящих кругов, которым нужно быдло – пользователи и потребители. И это, к сожалению, так. Но ситуация на современном космосоциоприродном ландшафте быстро меняется в лучшую сторону, и все больше талантливых детей рождается вопреки современным системам образования, которые призваны нивелировать вектор таланта.

Есть что-то безнадежное в самом состоянии нашего образования. Безнадежное потому, что его содержание бедно и невыразительно, потому что сегодня оно никого не может вдохновить, побудить к действию, привести наш дух в состояние тревожного напряжения, знаменующего собой возможность выхода за барьеры своего сознания... Наше образование уныло и настойчиво отрывает человека от мыслей о высоком, предлагая ему заняться серым, будничным, прагматичным. Оно внушает человеку мысль о его неполноценности, о его практически утилитарном предназначении. Оно ориентирует не в завтра, а во вчера, даже в позавчерашний мир представлений, иллюзий, надежд. Оно обезволивает... И без большой передержки можно сказать: в своих высших результатах система образования "производит" трагедии. Это утверждение можно усилить: ориентируясь на выдуманный ею какой-то безумный мир, система образования несет прямую ответственность за ту кризисную ситуацию, в которой оказалось человечество. Она – один из источников зла, разрушающего надежды на будущее; воспроизводя устаревшие формы проблемности и знания, она загоняет общество в тупик (О.Долженко).



Педагогическая наука имеет дело с вымороченной реальностью, которая никакого отношения к жизни не имеет (Э. Горюхина).

И сотворили Школу так, как велел им дьявол. Ребенок любит природу, поэтому его замкнули в четырех стенах. Ребенку нравится сознавать, что его работа имеет какой-то смысл, поэтому все устроили так, чтобы его активность не приносила никакой пользы. Он не может оставаться без движения – его принудили к неподвижности. Он любит работать руками, а его стали обучать теориям и идеям. Он любит говорить - ему приказали молчать. Он стремится понять – ему велели учить наизусть. Он хотел бы сам искать знания – ему они даются в готовом виде. И тогда дети научились тому, чему они никогда бы не научились в других условиях. Они научились лгать и притворяться (Адольф Ферьер).

Значительный сектор нашей культуры имеет единственную функцию: затуманивать все основные вопросы личной и общественной жизни, все психологические, экономические, политические и моральные проблемы. Один из видов дымовой завесы представляет собой утверждение, что эти проблемы слишком сложны, что среднему человеку их не понять. На самом деле наоборот: большинство проблем личной и общественно жизни очень просты, настолько просты, что понять их мог бы практически каждый. Их изображают – и зачастую умышленно – настолько сложными для того, чтобы показать, будто разобраться в них может только "специалист", да и то лишь в своей узкой области: и это отбивает у людей смелость и желание думать самим... Индивид чувствует себя безнадежно увязшим в хаотической массе фактов и с трогательным терпением ждет, чтобы "специалисты" решили, что ему делать (Э. Фромм).

Современная школа выполняет нивелирующую и сдерживающую функцию развития детей, развитие которых здесь осуществляется вопреки, а не благодаря школе (П. В. Тюленев).

... нас намеренно и очень тонко обманывают в самом начале жизненного пути, рисуя умышленно фальшивую картину мира. Обман осуществляется через продуманно созданное для этой цели учреждение: систему обязательного среднего образования и необязательного высшего. При поддержке с теми же намерениями созданной, функционально дополняющей системы СМИ (средств массовой (дез)информации), и валом книг, уводящих людей от Истины. Из-за незнания самых важных законов этого мира, утаённых от нас, прежде всего Истины, а, значит, ошибочного мировоззрения, мы все допускаем массу ошибок в своей жизни, наживаем груз трудноразрешимых проблем. Обучением под благородным лозунгом "просвещения" множеству действительно полезных, но второстепенных знаний, нас обманывают в самом главном знании... Обучая практическим навыкам жизни на земле, нас уводят от самого главного – познания Истины и вопроса: зачем мы вообще приходим в этот мир недолгими гостями? Убедив в конечности нашего существования, всё наше сознание занимают заботами

о комфортном обустройстве нашего временного бытия, оставляя нас совершенно неготовыми к ожидающей нас вечности... Сходно с ситуацией, когда некоему лицу обеспечивают добротную подготовку быть топменеджером крупной компании, утаив от него его царское происхождение, права на престол и творение жизни в Счастье, Красоте, Любви, БОГатстве и Безопасности, в Свободе и Независимости от всех земных правителей и работодателей (Григорий Мирошниченко).

Не учи камень катиться, сама природа научила его. Просто убери препятствие (Г.С. Сковорода).

Ребенок – это не сосуд, который следует наполнить, а факел, который нужно зажечь (К.Д. Ушинский).

Только тот может стать учителем, кто способен идти по дороге самосовершенствования и вести по ней других (К.Д.Ушинский).

Интересен случай с маленькой горной армянской деревушкой, из которой за 10 лет вышли 2 маршала Советского Союза (один из них – Баграмян), 12 генералов и более сотни старших офицеров. И по какой причине?

И познаете истину, и истина сделает вас свободными (Евангелие от Иоанна – Девиз на фасаде ЦРУ США).

Около 90% миллионеров и миллиардеров не имеют высшего, а иногда и среднего образования.

Какие знания я получил в школе? Я тупой кусок дерьма. Все остальные также безмозглые куски дерьма. Хлоропласты содержат хлорофилл (Неизвестный выпускник современной школы).

Мозг, хорошо устроенный, стоит больше, чем мозг, хорошо наполненный (Мишель Монтень).

Смена языка – это смена мышления (Сергей Аверинцев), язык – это сосуд, в котором отливаются, сохраняются и передаются идеи и представления народа (И. Гердер). Язык – душа нации. Язык – это есть живая плоть идеи, чувства, мысли (А.Н. Толстой). Язык слишком важная вещь, чтобы доверять его языковедам (Ольгерд Терлецкий).

Даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам (С.И. Гессен).

Жизнедеятельность человеческого организма подчиняется единым законам Вселенной, изучаемым физикой, химией, математикой, кибернетикой, биологией... Поэтому любая система образования, претендующая на статус системы, должна объединять отдельные учебные

дисциплины в единое целое, помогать обучающимся формировать в своем сознании целостную картину окружающего нас мира, определять место человека в нем, учить правилам такого поведения в живой природе, которое не несло бы ей ущерба. Причем такая система обязательно должна включать в себя знакомство с выдающимися произведениями мировой литературы и искусства, музыки, отображающими гармонию Вселенной, возвышающими душу человека. Лишь тогда средняя и высшая школы будут не только обучать, но и воспитывать Человека разумного (Г.С.Шаталова).

Только при помощи свободы можно научить человека свободе, только при помощи сотрудничества можно подготовить к социальной гармонии и сотрудничеству... (С. Френе). Каждый, кто вспоминает свое образование, помнит учителей, а не методы и приемы. Учитель – сердце системы образования (Сидни Хук), поэтому только личность может воспитать личность, только убеждением можно воспитать убежденного человека.

Эмпатия как способность к сопереживанию и умение встать на точку зрения другого человека выступает основным ресурсом познания и мудрости (О.К.Тихомиров).

Развитие человека как системы предполагает движение к некоему будущему эталонному состоянию этой системы (когда аттрактор – будущее – влияет на настоящее: см. в квантовой физике – волны будущего, идущие из будущего в настоящее). Развитие системы, таким образом, предполагает высвобождение неких внутренних импульсов (программы) развития. В этом понимании человека нельзя научить и обучить. Развитие системы, с другой стороны, предполагает реагирование на сигналы внешней среды, которые активизируют и направляют это развитие. Таким образом, суть образования состоит в организации обучающей среды, наполненной специфическими сигналами, направляющими развитие системы посредством высвобождения ее сущности.

Не плакать, не смеяться, не ненавидеть, но понимать (Б. Спиноза).

Дети – гости настоящего и хозяева будущего (В.Г. Белинский).

Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на внешний мир (А.Дистервег).

Для того, чтобы выучиться говорить правду людям, надо научиться говорить ее самому себе (Л.Н.Толстой), что позволяет человеку избавиться от множества механизмов психологической защиты, которые, выступая полезными приспособительными реакциями организма, в этом же его ограничивают и искажают истинный свет Вселенной.

Нет ничего тайного, что не сделалось бы явным; и ничего не бывает потаённого, что не вышло бы наружу (Апостол Марк).

Нормальные дети или дети, приведенные в нормальное состояние, являются наиболее трудными объектами воспитания. У них тоньше натуры, сложнее запросы, глубже культура, разнообразнее отношения. Они требуют от вас не широких размахов воли и не бьющей в глаза эмоции, а сложнейшей техники (А.С.Макаренко).

Ценностям мы не можем научиться – ценности мы должны пережить. Так же мы не можем и сообщить смысл жизни нашим студентам. Что мы можем им дать, дать с собой в путь, – это один лишь пример, пример нашей собственной отдачи нашему делу научных исследований (В. Франкл).

Мы унаследовали от наших предков острое стремление к цельному, всеобъемлящему знанию. Но расширение и углубление разнообразных отраслей знания в течение последних ста с лишним лет поставило нас перед странной дилеммой. С одной стороны мы чувствуем, что только теперь начинаем приобретать надежный материал для того, чтобы свести в единое целое все до сих пор известное, а в другой стороны, становится почти невозможным для одного ума полностью овладеть более чем одной небольшой специальной частью науки (Э. Шредингер).

Самая серьезная потребность человека есть потребность познания истины (Гегель).

Субатомные частицы вначале были вычислены, то есть обнаружены на теоретическом уровне, и только потом их существование было доказано при помощи эксперимента

Кто в молодости не был революционером – не имеет сердца, кто в зрелости не стал консерватором – не имеет раз ума (Уинстон Черчилль).

Никакому воображению не придумать такого множества противоречивых чувств, какие обычно уживаются в одном человеческом сердце (Франсуа де Ларошфуко).

Невозможность отдавать себя людям нарушает целостность человеческой личности (Э. Тисельтон, Э.Левинас).

Быть "нормальным" – идеал для неудачника, для всех тех, кому еще не удалось подняться до уровня общих требований. Но для тех, чьи намного выше среднего, кому нетрудно было достичь успеха, выполнив свою долю мирской работы, – для таких людей рамки нормы означают прокрустово ложе, невыносимую скуку, адскую беспросветность и безысходность. В результате многие становятся невротиками из-за того, что они просто нормальны, в то время как другие страдают неврозами оттого, что не могут стать нормальными... Не удерживай того, кто уходит от тебя. Иначе не

придет тот, кто идет к тебе. (К.Юнг).

Добрые намерения порождаются добрым воспитанием, доброе воспитание – хорошими законами, а хорошие законы теми самыми смутами, которые многими безрассудно осуждаются (Макиавелли).

Чем важнее и серьезнее предмет, тем веселее нужно рассуждать о нем (Г.Гейне).

Способности ребенка – айсберг. На поверхности только малая часть. Слои, находящиеся под поверхностью, часто спрятаны от нашего взора и неизвестны даже самому человеку.

Серьезность – это поза, принимаемая телом, чтобы скрыть недостатки ума (В.Г. Кротов).

Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить (А. Дистервег).

Бесконфликтность – конфликт наоборот (В. Г. Кротов).

... педагогика – искусство превращения человека в Человека; знания и умения, необходимые для развития в человеке заложенных в нём от природы возможностей и сил. Помогая стать Человеком другому человеку, воспитатель и сам становится Человеком... (В.А. Слуцкий).

...воспитание и образование слишком часто приводят к уничтожению непосредственности и к подмене оригинальных психических актов навязанными чувствами, мыслями и желаниями... По сообщению Анны Хартох, тесты Роршара у детей в возрасте 3-5 лет показали, что попытки детей сохранить свою непосредственность являются главной причиной конфликтов между детьми и авторитарными взрослыми (Э. Фромм).

Средний групповой вклад при совместной работе не совпадает (он меньше) с суммой средних продуктивностей всех вместе взятых отдельных членов группы. То есть по мере увеличения количества членов в группе происходит описываемое достаточно строгой математической закономерностью уменьшение среднего вклада каждого участника в итоги групповой работы – когда, например, люди поднимают груз (Эффект Рингельмана).

Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния, – а

средства эти громадны (К.Д. Ушинский).

Человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, на него оказываемых, когда важной является целостная система педагогических действий (А.С.Макаренко).

В 1997 году, в Индии Р. Блек услышал рассказ, который произвел на него неизгладимое впечатление. Один мальчик, сын сапожника, стыдился своего положения. Он много учился. После успешного окончания школы он уехал в Лондон учиться на адвоката. Ему приходилось много учиться, тяжело работать. Благодаря этому он стал известным и богатым. Однажды он приехал в отпуск к родителям и в один из дней зашел в мастерскую к отцу. Ему захотелось поработать, помочь отцу, как он это делал в детстве. Он сел, стал забивать гвозди в подошву, латать дыры. Он делал это один день, другой. Кончился его отпуск, но он продолжал это делать. Он так и не вернулся в Лондон. Он сказал, что по-настоящему счастливым, занимающимся своим делом, он чувствует себя только в мастерской отца.

## ЛИТЕРАТУРА

---

Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С. 145–176.

Амонашвили Ш.А. Баллада о воспитании. – Донецк, 2008. – 93 с.

Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 84–96.

Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

Аршинов В. И. Синергетическое знание : между сетью и принципами / В. И. Аршинов, В. Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. – М., 2000. – С.137-149.

Ассаджоли Р. Психосинтез. Пер. с англ. / Р. Ассаджоли. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.

Ассанджолли Р. Психосинтез: теория и практика. – М., 1994. – 314 с.

Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 416 с.

Бердяев Н. А. Самопознание. – М.: Дэв, 1990. – 336 с.

Бим-Бад Б.М Аксиомы педагогики URL: <http://dlib.eastview.com/browse/doc/21945389>

Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.; Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с. – С. с. 44–53, 138.

Бунин И. А. Сочинения в 6-ти томах / И.А. Бунин. – М.: 1988. – Т. 6. – 719 с.

Бурдьё П. Формы капитала / пер. с англ. М. С. Добряковой // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 5. – С. 60-74.

Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

Вернадский В.И. Автотрофность человечества / В. И. Вернадский // Проблемы биогеохимии. Труды биогеохимической лаборатории. Вып. XVI. – М.: Наука, 1980. – С. 228–249.

Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с.

Вознюк А.В. Структурированная мудрость, извлеченная из информационного океана. – Житомир: Koob publications, 2018. – 228 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26810/>

Вознюк А.В. Одаренный ребенок и вредные привычки // Одаренный ребенок. Научно-практический журнал. – 2011. – № 2. – С. 146-152.

Вознюк А.В. Педагогическая аксиоматика как теоретическая педагогика: монография. – Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. – 444 с.

Вознюк А.В. Педагогическая аксиоматика как теоретическая педагогика: монография. – Житомир: Koob publications, 2017. – 605 с.

Вознюк А.В. Философские основания педагогической аксиоматики: монография / А.В. Вознюк, А.А. Дубасенюк. – Житомир, Изд. ЖГУ им. И.Франко, 2011. – 564 с.

Вознюк А.В., Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.18113, 26.07.2013

Воробьев В.С. К вопросу о законах в педагогике / В.С. Воробьев // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сб. науч.трудов / Ред. Колл.: Г.И.Батурина (отв.ред) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 75–87.

Вульфсон Б. Л. Проблемы "европейского воспитания"/ Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002 – №2. – С. 71-81.

Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.

Вышеславцев Б.Н. Этика преображенного Эроса. Проблемы закона и благодати / Б.Н. Вышеславцев. – М.: Политиздат, 1994. – 411 с.

Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.

Гроф С. За пределами мозга.– М.: Соцветие, 1992. – 336 с.

Гроф С. Космическая Игра. Пер. с англ. Ольги Цветковой. – М.: Издательство Трансперсонального Института, 1997. – 256 с.

Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) – К.: Знания, 2005. – 324 с.

Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.

Жигаринцев В.В. Жизнь без границ / В.В. Жигаринцев. – СПб.: ООО "Золотой век", ООО "Диамант", 2000. – 736 с.

Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития. Перспективы для высшего образования / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. СПб: "Альянс Дельта", 2003. – 284 с.

Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика : учеб. пособие для высш. шк. / Э.Д.Зеер, А.М.Павлова, Н.О.Садовникова. – М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 188 с.

Калмыков Р.Б. Синергетика – двигатель модернизации детерминизма // <http://www.synergetic.ru/science/sinergetika-dvigatel-modernizacii-determinizma.html>

Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.

Клеман О. Истоки. Богословие отцов Древней Церкви. Тексты и комментарии. – М.: Путь, 1994. – 384 с.

Кошкиенко И. В. Взаимодействие педагогов и родителей в условиях группы кратковременного пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Кошкиенко Ирина Васильевна; [Место защиты: Моск. гуманитар. ун-т]. – Москва, 2012. – 23 с.

Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 400 с.



- Кумпф Ф. Диалектическая логика: основные принципы и проблемы / Ф. Кумпф, З. Оруджев. – М.: Политиздат, 1979. – 286 с.
- Кутырев В.А. Экологический кризис, постмодернизм и культура / В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1996. – №11. – С. 23-32. – С. 10-12.
- Левичев О. Ф. Закон сохранения информации в дидактике / О. Ф. Левичев // Школьные технологии. – 2009. – № 6. – С. 34-42.
- Леднев В.С. Содержание образования. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
- Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с.
- Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М. Лотман // Семиосфера. – СПб: Искусство, 2000. – С. 150-392. – С. 271.
- Максимова С.Л. Образовательная практика и образовательное знание: дис. ... доктора филос. наук: 09.00.01/ Максимова Светлана Анатольевна / Екатеринбург: Изд. УГУ, 1999. – 245 с – С. 68.
- Налимов В.В. Возможно ли учение о человеке в единой теории знания / В.В. Налимов // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 82–91.
- Новая философская энциклопедия: В 4 томах / Ред. совет: Степин В.С., Гусейнов А.А., Семигин Г.Ю., Огурцов А.П. и др. – М.: Мысль, 2010. – 744 с. / 634,[2]с. / 692,[2]с. / 736 с.
- Подласый И.П. Педагогика : в 3 кн. Кн.1 / И.П.Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 578 с.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Общ.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
- Развитие личности ребенка: Пер. с англ. /Обл.ред. А.М. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с. – С. 53.
- Раушенбах Б.А. Логика троичности / Б.А. Раушенбах // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 62–67.
- Розанов В. В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
- Романенко Ю.В. Аналіз соціальних систем (психофрактальний аспект): монографія. – К.: Вид-во Інституту міжнародних відносин КНУ ім.Т.Шевченка, 2003. – 200 с.
- Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация / В.С. Ротенберг, В.В.Аршавский. – М.: Наука, 1984. – 193 с.
- Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2006. – Т. 1. – 845 с.; т. 2. – 816 с.
- Симонов П. В. Избранные труды в 2 томах. Том 1. Мозг: эмоции, потребности, поведение. – М.: Наука, 2004. – 437 с.; Том 2: Природа поступка. – М.: Наука, 2004. – 309 с.
- Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.
- Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.
- Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті: Монографія / Я.М. Собко. – Львів: Сполом, 2007. – 332 с.
- Соловьев В. С. Три силы // Соловьев В. С. Сочинения. В 2 т. – М.: Правда, 1989. – Т. 1. – 688 с. – С. 19, 29.
- Спиваковский В.М. Образовательный взрыв. – Киев, ЧФ МУВЦ, 2011. – 436 с.

Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

Тарасова О. В. Культурологические аспекты в образовании (к постановке вопроса) / О. Тарасова // Альма-матер. – 2001. – №5. – С. 26-28.

Татур В.Ю. Практические, научные и социальные основания Ноосферы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.10497, 27.06.2003

Татур В.Ю. Тайны нового мышления. – М.: Прогресс, 1990. – 200 с.

Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления / П. Тульвисте. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.

Турбовской Я.С. Педагогическая аксиоматика / Я.С. Турбовской – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 84 с.

Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.специальностям. – М.: Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.

Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

Федоров, Н.Ф. Философия общего дела / Н.Ф. Федоров. – М.: Мысль, 1982. – 447 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 279 с.

Хемфрейс К. Концентрация и медитация / К. Хемфрейс. – К., 1994. – 288 с.

Холмогорцев П.К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе / Под ред. В.Б.Бондаревского / П.К. Холмогорцев. – М.: Педагогика, 1972. – С.109–128.

Церетели С. Б. Диалектическая логика / С.Б. Церетели. – Тбилиси: Мецниереба, 1971. – 468 с.

Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с.

Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.

Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции. Дисс. док. пед. наук. – Уральский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, 1998. – 508 с.

Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Изд. Школы Культурной Политики, 1995. – 800 с.

Essinger H. Interkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften / H Essinger// Schule Inder multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung / H. Magdeburger. – Frankfurt / M : Verlad für Interkultureller Kommunikation, 1991. – 223 S. – S. 26-30.

Frankena, William K. Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey. – Chicago: Scott, Foresman [1965]. – 216 p.

Lupasco S. Logique et contradiction / S. Lupasco. – Paris, 1947. – Ch. 5.

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

The philosophy and future of graduate education: papers and commentaries delivered at the International Conference on the Philosophy of Graduate Education at the University of Michigan, April 13-15, 1978 / edited by William K. Frankena. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1980. – x, 259 p.

Wilber K. The Spectrum of Consciousness. – Wheaton, IL: The Theosophical Publ. House., 1977.

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ**

**Вознюк Александр Васильевич**

**СИСТЕМА АКСИОМ  
ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

У монографії репрезентована система аксіом сучасної педагогіки і освіти, побудована на основі загальної теорії систем. Досліджуються ціннісно-сміслові орієнтири педагогічної теорії і практики, які є наслідком відповідної педагогічної аксіоматики як системи аксіом педагогіки, що постають наріжними принципами педагогічного знання.

Коректор, комп'ютерний набір  
Дизайн обкладенки

В.В. Вознюк (*alexvoz@ukr.net*)  
В.В. Вознюк (*alexvoz@ukr.net*)

*Надруковано з оригінал-макету автора*

Підписано до друку 21.03.18. Формат 60x90/8. Папір офсетний.  
Гарнітура Arial. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 9,1. Обл. вид. арк. 9,2. Наклад 300. Зам. 19-34

---