

Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Актуализационная педагогика и ее образовательные проекции // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : зб. матеріалів конференції. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 44-57.

О. В. ВОЗНЮК,
кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки
О. А. ДУБАСЕНЮК
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

АКТУАЛІЗАЦІОННА ПЕДАГОГІКА І ЇЇ ОБРАЗОВАТЕЛЬНІ ПРОЕКЦІЇ

На основі аналізу категорії "педагогіка" і залучення деяких новітніх наукових і педагогічних даних робиться висновок про існування трьох педагогік (аспектів педагогіки) – формуючої (традиційної), актуалізаційної і біфуркаційної.

На основі аналізу категорії "педагогіка" і привлечення деяких новітніх наукових і педагогічних даних робиться висновок про існування трьох педагогік (аспектів педагогіки) – формуючої (традиційної), актуалізаційної і біфуркаційної.

On the basis of the analysis of category "pedagogy" and using some newest scientific and pedagogical data the conclusion is made about three aspects of pedagogy – forming (traditional), actualizing and bifurcation one.

Глобалізаційні процеси, що мають місце на нашій планеті, пов'язані з інформаційним бумом, ростом міждисциплінарних досліджень, а також з входженням людства в нову інформаційну фазу свого розвитку, виявляють дві полярні тенденції розвитку сучасного освіти – універсалізацію і інтеграцію знань з однієї сторони, і їх науково-технічну спеціалізацію – з іншої.

На фоні цих полярних тенденцій актуалізується криза системи освіти, який, за думкою одного з найбільш відомих педагогів України, академіка С.У. Гончаренка, є складовою частиною глобального цивілізаційного кризи і в значній мірі передбачається узкодисциплінарними установками сучасного освіти, взаємним відчуженням її гуманітарних і природно-наукових компонентів, морального і фактологічного аспектів сучасного знання. Наслідком цього процесу є фрагментарність бачення людини реальності, що в умовах становлення постіндустріального інформаційного суспільства не дає можливості людині з його "сегментованим свідомістю" адекватно реагувати на загострення енергетичного і екологічного кризи, призводить до девальвації моральних норм і духовних цінностей [3, с. 3].

За думкою Ю.В. Громыко, криза сучасного освіти цілком природно назвати кризою різноманітності, в зв'язі з чим можна говорити про появу багатьох нових освітніх парадигм, напрямків, новітніх аспектів педагогічного дискурсу [4].

Відомі вище фактори глибоко змінюють теоретико-методологічний і діяльно-практичний ландшафт педагогіки як соціального феномена. Подібно тому, як наука – форма суспільного свідомості – відкрила новий науковий об'єкт дослідження і одночасно оновлено-обогачену науково-філософську категорію – **Цілісність** – так і педагогіка виявляє принципово **новий об'єкт свого дослідження**, який глибоко змінює орієнтири педагогічної теорії і практики, задає їй нове освітнє значення, а також **змінює само назву педагогіки**.

В силу свого поистине колосального соціального значення, педагогіка набула багатьох визначень, що, як зазначається в українській енциклопедії освіти, призводить до втрати значення терміна, його категоричності, коли можна говорити про такі педагогіки, як "гуманна", "авторитарна", "педагогіка самоопределення", "педагогіка співпраці", "педагогіка моральності", "біблейська", "казацька", "пенітенціальна", "педагогіка отождествлення", "етнічна", "інтегральна", "компаративістська", "театральна", "військова", "бібліотечна", "непедагогіка", "педагогіка розвитку", "рицарська педагогіка", "педагогіка середовища", "ембріональна", "музейна", "екологічна", "конструктивістська", "здоров'язбережувальна" і др.

Розглянемо найбільш суттєві визначення педагогіки, не акцентуючи увагу на авторах цих визначень. Отже, педагогіка це:

- наука про спеціально організовану цілеспрямовану і систематичну діяльність по формуванню людини, її виховання, форми і методи виховання, освіти і навчання;
- галузь науки, що розкриває сутність, закономірності освіти, роль освітніх процесів у розвитку особистості, розробляє практичні шляхи і способи підвищення їх результативності;

- 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.

Анализ данных определений с точки зрения их логико-семантического объема позволяет выделить несколько **основных аспектов 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**; существенным аспектом науки является **методология** – система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы.

В целом, педагогика понимается в контексте **науки о формирующем влиянии на человека, осуществляемым с определенной целью**. В этом обобщенном определении мы можем обнаружить три фундаментальные формы освоения мира человеком – **праксеологию** ("формирующее влияние"), **гносеологию** (наука, организующая процесс познания) и **аксиологию** (реализующая цель, которая всегда имеет ценностный смысл, ибо целевые ориентиры задают ценностно-смысловые установки человека).

Данное определение педагогики в целом остается актуальным, хотя в связи с появлением педагогической синергетики, субъект-субъектной, личностно ориентированной образовательной парадигмы, а также в результате декларации 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 – бисоциативность, в отличие от ассоциативности, есть способность к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей) активность и др. [1].

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 состояния системы к потенциальному

совершается в переходной бифуркационной фазе (в синергетике – это парадоксальное состояние хаоса). При этом развитие происходит от актуального к потенциальному через переходную бифуркационную фазу.

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

Данный вывод проистекает из триадного объяснительного принципа, который мы разрабатываем [1]. Он базируется на трех фундаментальных конструктах – *связи, взаимодействия и движения*, в связи с чем можно говорить о трех аспектах педагогики – о **педагогике движения** (направленной на инициацию естественного процесса обнаружения тех или иных скрытых качеств человека в результате его эволюционного движения – это **актуализационная педагогика**), **педагогике взаимодействия** (направленной на формирование определенных качеств человека посредством взаимодействия – оказания на его педагогического влияния – это **формирующая педагогика**) и **педагогике связи** (направленной на использования сензитивных бифуркационных, переходных, связующих, критических фаз человеческого организма – это **бифуркационная педагогика**).

Если **педагогика актуализационная** реализуется как педагогика обнаружения и актуализации скрытых качеств (параметров) человека, **педагогика формирующая** – на формирование новых качеств, то **бифуркационная педагогика** – есть педагогика, направленная на организацию социально-педагогической среды с целью не только актуализации в сензитивных бифуркационных фазах скрытых параметров человека, но и формирования новых качеств на основе использования этих фаз. То есть **бифуркационная педагогика есть единство первых двух педагогик.**

Отметим, что парная категория "**актуальное – потенциальное**" выступает "строительными лесами" неклассической философской методологии, которую должна адаптировать современная педагогическая мысль. Отметим, что использование этой парной категории позволяет решить многие методологические проблемы педагогики и психологии. Так, например, у исследователей нет общего мнения касательно определения категорий "**творчество**" и "**креативность**". Отметим, что данная парная категория отражает ситуацию противостояния актуального и потенциального. Поэтому творчество можно считать потенциальной категорией (как внутренняя способность к проявлению творческих актов), а креативность – реализация этой способности в практической деятельности.

При этом важным является **генезис** отмеченной категории. На заре человеческой цивилизации примитивный человек психизировал окружающую социоприродную реальность, которая при этом исполнялась мистическим содержанием, а ее аспекты – актуальное (видимое и осязаемое) и потенциальное (невидимое и скрытое от органов чувств) – были представлены в целостном комплексе, не дифференцируясь и обнаруживая феномен "здесь и теперь".

В дальнейшем, по мере развития человеческого интеллекта с его прогрессирующей функцией, человек обретает время, а вместе с ним **потенциально-возможное** – то проклятие Кроноса, по поводу которого М. Гайо сетовал, говоря, что "идея времени есть начало сожаления". В результате социоприродная реальность расщепляется на актуальную и потенциальную, что приводит к социально-экономической стратификации и поляризации общества, к дихотомизации и самого человека – его расщеплению на тело и дух (душу), физическое и психическое, материальное и идеальное, "Я" и не-"Я", внутреннее и внешнее... когда актуальная данность дополняется потенциальной возможностью, обнаруживая состояние "фундаментальной тревоги", которую Ф. Перлз определил как "бреешь между сейчас и тогда" [19].

В этих условиях человек взращивает свое "Я" и начинает действовать как нечто обособленное от мира, эгоцентричное, внутренне расколотое и насквозь конфликтное существо, что, в свою очередь, ложится тяжелым бременем на всю его жизнь и составляет фундаментальную проблему человеческого существа. Однако, как пишет Э. Фромм в книге "**Психоанализ и религия**", человек стремится преодолеть свой внутренний разлад, он мучим желанием "абсолютности", той гармонии, которая бы разрушила проклятие, отчуждающее его от природы, самого себя, других людей.

Религиозное сознание трактует категорию возможного как *веру*: "вера же есть осуществление ожидаемого и уверенность в будущем" (*Евр. 11, 1*); как указывается в христианском катехизисе митрополита Филарета, "вера есть уверенность в невидимом – как в видимом, в желаемом и ожидаемом – как в настоящем".

Потенциально-возможное (вероятностное) является сущностной характеристикой не только религии, но и современной науки. Как показали эксперименты, на своем фундаментальном квантово-фотонном уровне (на уровне минимальной порции энергии) мир оказывается целостным нерасторжимым комплексом, в котором простое и сложное, часть и целое, причина и следствие, прошлое и будущее... неотличимы друг от друга, что в современной физике находит свое воплощение в принципе нелокальности микрообъектов, который проистекает из того факта, что каждая элементарная частица может превращаться в другую элементарную частицу и, в сущности, является ею [22]. На данном фундаментальном бытийном уровне, на котором покоится наше мироздание, актуальное и потенциальное едины, а квантовые системы координируются так называемой логической (имплицативной, подразумеваемой, потенциальной) связью (см.: "**парадокс Эйнштейна-Подольского-Розена**", суть которого в том, что разлетающиеся в разные стороны осколки сложного ядра мгновенно имеют информацию друг о друге; а также **принцип нелокальности микрообъектов**).

Важно также и то, что на квантовом уровне человек (наблюдатель) оказывается неразрывно связанным с миром и выступает его "бытийным инициатором", то есть "порождает" мир только одним своим присутствием (см. "**парадокс Наблюдатель**"). Отмеченное реализуется в "**принципе соучастия**" современной физики (гласящий, что физические объекты принципиально неотделимы от их восприятия нашим сознанием, от нашего влияния на эти объекты), воплощающийся в **антропном космологическом принципе**, исходящем из понимания человека как активной и органичной части космоса и Вселенной.

С позиции такого подхода Вселенная может пониматься как целостная интегральная фрактально-голограммная сущность, что обнаруживает попытки континуально-интегрального осмысления дискретных знаний, выработанных человечеством, когда помимо актуально-действительного аспекта реальности таким же фундаментальным начинает быть и потенциально-действительный, вероятностный аспект. Причем данный вывод применим не только к реальным квантовым феноменам, но и к миру математических абстракций: так, в математике имеются трансфинитные числа, выражающие постоянно изменяющийся процесс и являющиеся потенциально-возможными, вероятностными сущностями – мнимыми величинами, когда можно говорить о "нечеткой математике" – О. Коши, Л. Заде и др.).

Вероятностная функция присуща и человеческой логике: логично определить предмет – значит сравнить, соотнести, сопоставить его с неким иным предметом, или предметами, которые при своем определении также поддаются подобной логической процедуре сравнения, и так далее по цепочке. Поэтому при определении предмета мы так или иначе сравниваем его со всеми предметами реальности, а в объем понятия определяемого предмета должны входить характеристики всех предметов реальности, то есть каждый предмет "логически" состоит из всех предметов нашего мира, подобно тому, как писал М. А. Марков, каждая элементарная частица состоит из всех элементарных частиц.

Отдельное слово, таким образом, в скрытом виде так или иначе несет в себе значение всех слов языка и в этом своем содержании есть равномоощным со всей действительностью ("В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог" (*Откр. 1, 1–4*).

Поэтому все слова языка оказываются потенциально (виртуально) тождественными друг другу в контексте их понятийного объема. Этот вывод отвечает представлению о мире как "семантическом универсуме", организованному по голографически-фрактальному принципу [5]. Однако рассмотренная тождественность не всегда осознается человеком и может быть зафиксированная на уровне его интуитивных прозрений и так называемых измененных состояний сознания, на котором все лексические единицы всех языков взаимотождественны и имеют бесконечный понятийный объем, выражаемый в категории Логоса.

Можно сделать вывод о том, что *работа человеческого мозга также является принципиально вероятностной*, что обнаруживает потребность в разработке нового направления, позволяющего более адекватно описать мыслительные процессы. Речь идет об идее "размытости", "нечеткости", "расплывчатости", "многозначности" исходных математических объектов. Л. А. Заде предпринял попытку создать теорию "размытых" (fuzzy) множеств, которая была бы пригодна для описания гуманистических систем [6]. Основополагающим в его разработках служит идея о том, что "элементами мышления человека являются не числа, а элементы некоторых нечетких множеств или классов объектов, для которых переход от "принадлежности к классу" к "непринадлежности" не скачкообразен, а непрерывен". Трактовка "расплывчатых" множеств соответствует аналогичная логическая трактовка, когда можно говорить о расплывчатом (нечетком) свойстве или понятии. Данный подход близок разработкам В.В. Налимовым касательно теории "семантического пространства Вселенной" и модели языка и Т. Бейеса. Эта модель содержала в явной форме вероятностную структуру смыслового содержания знака.

Данный подход позволяет формализовать процесс принятия решения, моделируя такую процедуру, где наряду с априорной информацией используется и информация, полученная из опыта. В.В. Налимов пишет, что при анализе языка можно говорить об априорной функции распределения смысловых значений знака: в естественных языках с каждым знаком связано множество смысловых значений. Слова в словарях определяются через другие слова, однако это вовсе не означает, что смысл каждого слова состоит из смысла тех слов, через которые его объясняют (см. парадокс логики определения, в которой определение вещи есть процедура соотнесения ее с другими вещами). Фразы состоят из слов, *вероятностно* взаимодействующих друг с другом, а структура фразы порождает новый смысл, вне ее не обнаруживающийся в каждом из составляющих ее словесных элементов, хотя и этот смысл в них все же был заключен [5; 15].

В данном описании В.В. Налимовым функции распределения смыслового значения заключается различие с концепцией логического атомизма Г. Фреге, Б. Рассела, раннего Л. Витгенштейна. В.В. Налимов полагает, что смысл как *целостное, синергетическое образование* не может быть приписан знаку до прочтения текста, хотя мы и имеем априорное представление о смысловом поле знака. Здесь классическая логика преобразуется в "непрерывную", "континуальную", "парадоксальную", "многозначную", "вероятностную" логику.

Вероятностный подход мы встречаем и в *психологии*. Достаточно привести информационную теорию эмоций П. В. Симонова, согласно которой человеческие эмоции проистекают из недостатка актуальной информации об окружающем мире [20]. И 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.

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.

Данный вывод подтверждается *концепцией функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека*, правое из которых воспринимает и осваивает мир целостно и многозначно на эмоционально-образном уровне, а левое – дискретно и однозначно на абстрактно-логическом уровне. При этом в процессе преимущественного функционирования правого полушария (реализующего процессы возбуждения ЦНС и

одновременно отдающего предпочтение низкоинформационным сигналам внешней среды – *частым высоковероятным событиям*) мир видится человеком в депрессивных тонах, а при активности левого полушария (реализующего процессы торможения и обращенного к высокоинформационным сигналам внешней среды – *редким маловероятным событиям*) – мир воспринимается в положительных красках. Таким образом, неопределенность мира, воспринимаемая левым полушарием, при недостатке развития этого полушария, активизируя функции правого полушария (поскольку полушария, как правило, выступают функциональными антагонистами), окрашивает существование человека в пессимистические тона.

И если *развитие человека в онто- и филогенезе идет от правого к левому полушарию, а от него – к их синтезу*, то в плане восприятия сигналов внешней среды развитие идет от фиксирования конкретных, частых, высоковероятных, актуальных событий (которые формируют основные элементы опыта человека и позволяют воспринимать мир как конкретно-эмоциональную сущность) к восприятию абстрактных, редких, низковероятных, потенциальных событий (формирующих вероятностное, абстрактно-понятийное поле действительности, позволяющее воспринимать мир как абстрактно-отвлеченную сущность). В конечном итоге конкретное и абстрактное соединяется в парадоксальном синтезе, что обнаруживает цельное конкретно-абстрактное безличностное бытие.

Отметим, что потенциально-виртуальные качества человека обнаруживаются психологической наукой во многих феноменах человеческого бытия. Так, если те или иные человеческие качества не были раскрыты, развиты в период соответствующей сензитивной фазы, то их можно считать латентными, потенциально-возможными, поскольку они *были возможны* и не исключается возможность их актуализации при соответствующих (экстремальных) условиях, например, при использовании "метода взрыва". Таковая актуализация может протекать не только под воздействием соответствующих стимулов социально-педагогической среды, но и под воздействием природных раздражителей. Так, были случаи, когда неграмотные крестьяне под воздействием удара молнии, например, обнаруживали способность к необычайно быстрому счету (феномен "чудо-счетчиков"), скорость которого во много раз превышает скорость компьютерной обработки информации.

В *биологической науке* вероятностно-потенциальное также выступает фундаментальной характеристикой жизни, формирующейся как принципиально вероятностная сущность, что находит отражение в теории "*формирующей причинности*" Р. Шелдрейка [28], согласно которой формы живых самоорганизующихся систем определяются "морфичными полями" (подобными биологическому полю А.Г. Гурвича, энтелихии Аристотеля, а также креоду – понятию, используемому в теории морфогенеза и органогенеза в качестве определения фактора целостности, направляющего процесс индивидуального развития и др.), которые задают форму атомам, молекулам, кристаллам, органелле, клеткам, тканям, органам, организмам, обществам, экосистемам, планетарным системам, звездным системам, галактикам – иными словами, они задают форму системам любой сложности и служат основой целостности, которую мы наблюдаем в природе и которая есть нечто большим, чем просто сумма составляющих ее частей (в синергетике это – системное свойство целого, обнаруживаемое аддитивный эффект).

Здесь важным есть то, что Р. Шелдрейк отметил: некоторые явления, которые он описывал в теории морфичного резонанса и формообразующей причинности, очевидно, могут быть описанные квантовой теорией в терминах нелокальной связи; последующие беседы о нелокальности в квантовой физике привели Р. Шелдрейка к мысли о возможности создания новой теоретической структуры, в которой были бы интегрированы и квантовая нелокальность, и морфичные поля.

П.П. Горяев утверждает, что ДНК (в ее современном научном понимании как комбинации нуклеотидов) только на 2 % принимает участие в создании человека, а другие 98 % несут как раз "нефизические" поля: это информация и программы управления формогенезом и развитием всего будущего организма [Горяев, 1997].

Следовательно, морфичные поля можно представить как шаблоны или кальки, обнаруживающие вероятностную функцию: если наложить их на квантовые явления, морфичные поля повлияют на эти явления, подчиняя их высшему порядку; они подобны "невидимой руке", указывающей, какое из множества возможных (вероятных) свойств должно реализоваться в физическом мире.

Тем более, что еще со времен В.И. Вернадского ученые обнаружили феномен дистанционных межклеточных взаимодействий и детерминированные ими "зеркальный" цитопатический эффект [8, с. 82-90], который свидетельствует об универсальном родстве форм живого вещества как единого монолита жизни (В.И.Вернадский). Как пишут В.П. Казначеев и Е.О. Спирин в книге "Космопланетарный феномен человека" [8, с. 114], данные биофизических экспериментов позволяют допустить, что наряду с известной белково-нуклеиновой формой существует также и полевая форма организации живого вещества, и сочетание этих двух (возможно и больше) форм и есть, по-видимому, феноменом планетарного живого вещества.

Механизм появления нечто нового также обнаруживает вероятностную природу, поскольку обнаруживает непреодолимый парадокс с позиции моделирования этого процесса на основе логико-математического анализа. Данный парадокс получил название *парадокса развития, или возникновения* (телеологический парадокс), заключающийся в том, что мир одновременно предстает пред нами как потенциально-возможный, так и актуально-действительный (как утверждает квантовая физика, потенциально-возможный аспект Вселенной является ее неотъемлемым атрибутом, а пространство и время являются неразрывно связанными, когда, согласно геометрии Г. Минковского, все, что может произойти, уже существует в будущем и продолжает существовать в прошлом).

Действительно, развитие как процесс изменения предполагает возникновение чего-то нового на основе старого и из этого старого, которое отстоит от нового в линейной причинно-следственной цепи подобно тому, как причина предшествует следствию. Но если новое возникает из старого, то можно предположить, что либо новое возникает из *Ничто*, либо это новое заключено в старом в скрытом, потенциальном состоянии. Но тогда оно не является принципиально новым, а следствие не является, по существу, следствием, ибо заключено в причине; кроме

того, будущее не является будущим в полном смысле этого слова, ибо, опять же, будущее оказывается заключенным в прошлом.

У К. Маркса данный парадокс заключается в том, что капитал возникает в обращении и одновременно не в нем. У Ч. Дарвина новый вид возникает из старого, и одновременно не из него [27, с. 22-23]. У бл. Августина суть данного парадокса выражается следующими словами: "Всякое прошедшее уже не есть существующее, а всякое будущее уже не есть существующее, следовательно, как прошедшее, так и будущее есть недостатки в бытии", что дает нам основание предположить, что мир существует лишь мгновение между прошлым и будущим, в точке границы между ними.

Исходя из парадокса возникновения, мы можем заключить, что мир в потенциальном (виртуальном, латентном, свернутом, непроявленном, вероятностном) виде содержит в себе все возможные собственные метаморфозы, план своей эволюции, который пребывает в мире как потенциальная модель, или структура его дальнейшей эволюции. Получается, что структура системы тождественна структуре ее эволюции, поэтому можно утверждать вместе с Т.П. Лолаевым (1996), что "порождение причиной следствия происходит не от прошлого к настоящему (а от него к будущему), а от того, что есть, к тому, что становится".

Парадокс возникновения делает **парадоксальным** само **человеческое "Я"**, которое по своему определению уникально, неповторимо, идентично только самому себе и способно совершать свободные поступки (в противном случае человек превращается в биологического робота). Если "Я" человека возникает из мира, то оно уже содержится там в скрытом состоянии и не является новым и неповторимым. Вдобавок, оно не может совершать свободные поступки, ибо свобода реализуется только сущностью, которая не зависит от детерминизма мира. Получается, что "Я" человека, его личность как уникальная, свободная и неповторимая, есть не от мира сего – то есть является принципиально *трансцендентной* (а поэтому вероятностной) миру (бытию) сущностью.

В *педагогике* вероятностный принцип реализуется в так называемом амбивалентном подходе который возник в результате встречи полярных феноменов педагогической практики (коллектива и индивидуальности, хаоса и порядка, свободы и ответственности, дифференциации и интеграции и тому подобное) и философско-психологического понятия "амбивалентность" как способности человека осмысливать любое явление через дуальную оппозицию, – из двух противоположных сторон, которые противоречат друг другу и взаимно исключают друг друга, что позволяет достичь целостного статуса мышления через взаимное изменение, дополнение противоположностей, их взаимопроникновения, постоянного "переваривания" смысла через каждый из противоположных полюсов (С.У. Гончаренко).

Это также и стратегия учебной деятельности через дидактичные задания, базирующаяся на новой *теории интегрированных заданий школы* (Й. Гнитецкий), которые составляют основу учебной деятельности в так называемой *суперобучении*, стимулирующей развитие личности и базирующейся на принципах *амбивалентности* (двусмысленности и даже многозначности). Несмотря на двусмысленность и многозначность мира, внутренне он сохраняет единство, гармонию и общность, благодаря чему его элементы (субъекты учебной деятельности) имеют возможность к росту и развитию.

В педагогической теории и практике мы можем найти массу примеров применения вероятностного принципа, который находит свое отражение, прежде всего, в *опережающем обучении*, при котором краткие основы темы даются преподавателем до того, как начнется изучение её по программе. Эти краткие основы могут даваться как тезисы при рассмотрении смежной тематики, так и представлять собой ненавязчивые упоминания, примеры, ассоциации. Предполагается, что опережающее обучение (предполагающее развитие мышления учащихся, опережающее их возрастные возможности) эффективно при изучении темы, трудной для восприятия.

При этом эти краткие основы выступают некими потенцирующими средствами, преломляющие будущий учебный материал в некоем свернутом, скрытом, потенциальном виде. Данные основы предстают одновременно упрощением материала (его потенцированием, согласно термину гомеопатии), что одновременно является возгонкой к высшему уровню абстрагирования. Как пишет А. К. Сухотин в книге "*Парадоксы науки*", вывод о плодотворности упрощений подтверждается результатами специальных тестов, проведенных психологами: установлено, что ученики уверенно решают задачи, предъявляемые в обобщенных структурах, чем когда это же содержание задано в конкретных формах [21, с. 161].

В теории обучения Л.В. Занкова автор вплотную приближается к определению "опережающего обучения". Согласно его теории, вся эффективная организация обучения направлена на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими обучаемыми, т.е. саморазвиваться.

Согласно учению Л.С. Выготского обучение, опираясь на достигнутый уровень развития, должно опережать его, стимулировать, вести за собой, поэтому процесс овладения знаниями необходимо организовывать так, чтобы вносить новые элементы, формировать новые отношения, обеспечивая тем самым развитие, когда обучение, идущее впереди развития, ориентировано на развитие ребенка как основную цель.

Таким образом, обучение, опережающее развитие, называется развивающим. Отметим, что появление термина "развивающее обучение" связано с именем В.В. Давыдова, определяющего его как *содержательное обобщение*. В современной педагогике, вслед за К.Г. Селевко, под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу.

В этом же смысловом поле находится и принцип "*укрупнения дидактических единиц*", который создает некую обобщенно-вероятностную канву учебного материала и призван создать заслон против традиционного мелкотемья в разбивке школьных предметов, против увеличения школьно-учебного материала, новых и новых учебных дисциплин, все большей их детализации и усложнения.

Здесь можно привести и *технологии вероятностного образования* (обучения), теоретический и практический базис которой был разработан А.М. Лобком. Данная технология может считаться одной из наиболее

"синергических" образовательных технологий, поскольку синергетика изучает динамические процессы, которые чаще всего имеют вероятностный характер.

Суть данной технологии заключается в том, что дети (5-6 лет), еще не умеющие читать и писать, в процессе своей учебно-игровой деятельности производят вербальную продукцию, которая сначала записывается учителем на доске. Таким образом, эмоционально-образный аспект учебно-игровой коммуникации получает реализацию в знаковом виде. При этом данные знаки (слова) воспринимаются детьми как цельные знаковые соединения, без дробления их на отдельные элементы (буквы). Впоследствии дети учатся и сами выражать себя на письме. Таким образом, абстрактно-логический аспект культуры начинает изучаться детьми на основании целостных знаковых комплексов, что отвечает правополушарной стратегии обработки информации, которая доминирует у детей этого возраста. При этом наблюдается "сплавление" знакового и образного аспектов коммуникации, когда устная вербальная продукция детей, погруженная в ауру образов, сразу же получает левополушарную проекцию, абстрактным образом реализуется, что способствует функциональному синтезу полушарных стратегий обработки информации и выходу на целостный (творческий) уровень психической деятельности (именно это обстоятельство, на наш взгляд, и определяет эффективность рассмотренной технологии).

Рассматриваемая технология именуется вероятностной потому, что опирается на фундаментальный принцип самой жизни, в которой каждое событие происходит с определенной степенью неопределенности (вероятности). Потому потенциальные возможности ребенка реализуются в жизни так, что ни она сама, ни кто-нибудь другой не может спрогнозировать результат, а в учебном процессе (на уроке) нельзя полностью спрогнозировать те моменты, в каких происходит "встреча" ребенка с культурой. При этом утверждается принцип "множественности истин" и право ребенка на личностно-индивидуальную траекторию в учебном процессе. Здесь, как пишет А.М. Лобок, отрицается твердая плановость урока, предусматривается допущение определенной вероятности тех или других событий в нем [13].

Последующее развитие технологии вероятностного образования, осуществляемого А.Г. Шевцовым и др., позволяет глубже понять ее особенности в контексте реализации учебного процесса, который согласно этой технологии означает: 1) искусство учителя – не столько придерживаться пошаговых дидактических инструкций, сколько удерживать широкое культурное пространство во время диалога с разнообразием детских мыслей; 2) ориентацию на метод проб и ошибок, перебор случайных вариантов, метод угадывания (поиска) истины; 3) учет неисчерпаемой гаммы возможностей учебного процесса [24].

Вероятностное образование связано с *коллективным обучением*, которое, согласно синергетическому принципу, обнаруживает системный эффект целого, свойства которого невыводимы из свойств входящих в него элементов (ср. с библейски: "Если двое или трое соберутся во имя Мое, Я среди них"). Как пишет заведующая кафедры педагогики Киевского национального университета М.П. Лещенко, "когда группа людей объединяется с целью выполнения определенного вида деятельности, то происходит явление наложения отдельных полей и возникает суммарное поле деятельности; если педагогическую деятельность рассматривать как процесс энергетического и материального обмена между учителем и учениками, то правомерно сделать вывод о коммуникативном поле познавательно-активного характера или познавательно-активном поле, которое возникает в результате наложения личностных полей педагога и воспитанников в процессе конкретного урока или занятия" [12, с. 42]. Отмеченное можно проиллюстрировать словами М. Цветаевой, которая писала, что "*ребенка надо не научить, а заклясть*".

Мы рассмотрели две педагогики – *формирующую (традиционную) и актуализационную*. Третья, *бифуркационная педагогика*, связана с использованием сензитивных критических бифуркационных фаз человеческого организма, что находит свою проекцию в "*методе взрыва*" А.С.Макаренко, который обнаружил явление "взрывного" репрофилирования психических состояний своих воспитанников в момент специфического педагогического воздействия. Поясним данный метод.

С точки зрения синергетики, существование живых систем можно понимать как изменение в чистом виде, как нелинейный, бифуркационный, взрывной процесс, как скачек в развитии, трансформирующий одно качественное состояние системы в другое. На уровне живых систем данный нелинейный процесс проявляется в феномене синзитивных моментов развития, в которых имеет место коренное морфологическое и функциональное репрофилирование живых систем. Сензитивные (критичные) периоды (или "нормальные кризисы развития"), где формируются базовые психологические установки человека, соотносятся с явлением "социального перехода", который в этнографическом плане реализуется в обрядах инициации [11, с. 478]. Сензитивные (бифуркационные) периоды обнаруживаются в моменты резкой смены определенного режима жизнедеятельности человека (при стрессе, например), а также в моменты колебания внимания, когда человек чувствителен к разнообразным внешним факторам и часто становится объектом их воздействия. Овладеть методом "бифуркационного воздействия" в процессе воспитания – дело очень сложное. А.С. Макаренко эмпирическим путем пришел к осознанию важности данного метода, который он назвал "методом взрыва" и не раз применял в своей воспитательной практике [10]. Суть данного метода воспитательного воздействия заключается в том, чтобы смоделировать такую неожиданную значимую жизненную ситуацию, в которой "объект воспитания" еще не был и в которой он не может использовать привычную модель поведения, базирующуюся на сложившихся сознательных и бессознательных стереотипах реагирования. При этом "объект воспитательного воздействия" вынужден выйти из устоявшихся рамок привычных социальных ролей и начинает действовать в качестве новой роли, резкий переход к которой не может не вызывать величайшего восхищения у каждого, кто работает в сфере периодической деятельности. Можно сказать, что метод "взрыва" – есть "царская дорога" воспитания, который, однако, не может быть использован вне контекста рассмотренных четырех типов жизненной активности человека.

Следовательно, актуальным является *гештальтобразование* (Е.М.Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнир и др.), связанное с такой процедурой обучения, когда имеет место нелинейная ситуация открытого

диалога, прямой и обратной связи [9, с. 73]. Знание в системе гештальтообразования не просто налагается на структуры людей или, тем более, навязывается им: такое педагогическое действие реализуется *скрыто*, она является образованием, которое стимулирует собственные, еще непроявленные, скрытые линии развития человека, которое обнаруживает способ открытия всех участников образовательного процесса реальности, поиска путей в будущее.

В контексте гештальтообразования актуальными являются процессы целостного восприятия учебного материала как единого гештальту, что объясняется явлением импринтинга, впервые изученный К.Лоренцем, который на его основе построил систему образования как адаптивную модификацию.

С позиции данного холистически-синергического подхода адаптивный живых организмов процесс можно сопоставить с неуравновешенными состояниями живых систем. Существенным здесь есть то, что формирование психологических установок воспитанников может осуществляться на уровне неуравновешенных состояний живых систем, поскольку с точки зрения синергетики, существование живых систем можно понимать как нелинейный, бифуркационный, взрывной процесс, как прыжок в развитии, который постоянно трансформирует одно качественное состояние системы в другой. При этом у живых систем этот нелинейный процесс оказывается феноменом сензитивных этапов развития, где имеет место коренное морфологическое, функциональное перепрофилирование живых систем.

На рассмотренных положениях базируется и феномен "*резонансного обучения*" [см.: 16, с. 198-203], который можно проиллюстрировать следующим примером: учеников класса разделяют на две группы: *A* – те, кто способен учиться быстро, и *B* – те, кто учится медленно. Учитель проводит урок по определенной теме с группой *A*. Потом группы *A* и *B* совмещаются и урок проводится по теме, с которой группа *A* уже ознакомилась. При этих условиях группа *B* несколько лучше усваивает знания чем тогда, когда урок по теме проводится для учеников всего класса (без выделения группы *A*). Следовательно, неизвестно как, но знания, которые усвоила группа *A*, каким-то образом передаются (резонируются) ученикам группы *B* во время объяснения новой для них темы.

Возражения против резонансного обучения базируются на мнении, что невозможно резонансным образом транслировать, например, таблицу умножения. В данном случае речь идет не о трансляции знаково-вербальной информации (вопрос о таком типе трансляции пока остается открытым), а о передаче эмоционально-экстравербальной информации, которая является весьма существенной не только в процессе общения, но и при актуализации жизненного опыта, а также при решении проблем, проблемных ситуаций, где эмоциональная активация выступает важным (решающим) этапом данных процессов.

В рамках резонансного обучения практикуется и такой метод: материал объясняют одному-двум сообразительным ученикам, а затем ожидают 1-2 недели, пока этот материал не будет "фильтроваться" через класс на уровне "идей, которые носятся в воздухе" (то есть обмен идеями происходит на невербальном, резонансном уровне). И потом, когда этот материал начинают объяснять всему классу, процесс его усвоения осуществляется быстро и эффективно.

В целом, на основании некоторых феноменов, изученных учеными (Р. Шелдрейком, например), можно сделать вывод, что память природы построена на основе "морфических форм" (фрактально-голограммных матриц), когда одна форма способна описывать остальные. Чем больше людей разговаривают на японском, тем более полной является данная форма. Интересно, что идея Р. Шелдрейка получила определенное практическое обоснование. Так, проводился эксперимент: исследователи составили новую колыбельную песню, написанную турецким поэтом на мотив старой. Потом людей, которые не владеют турецким языком, просят запомнить обе песни, – и новую, и старую. Выяснилось, что они выучивают старую колыбельную песню, повторяемую несколькими поколениями турков, значительно лучше, чем новую, едва появившуюся. Оказалось, что этот же эффект справедлив для других языков, когда выучить "живой" иностранный язык, на котором разговаривают люди, легче, чем "мертвый" иностранный язык, на котором уже давно никто не говорит.

Важно, что теория "морфического резонанса" способна учитывать и передачу навыков, приобретенных путем обучения, что доказали исследования, проводившиеся гарвардским психологом Вильямом Мак-Дугаллом с крысами, формировавшие особое поле "морфического резонанса", которое послужило ориентиром для других подобных живых существ, позволив им намного быстрее научиться плавать.

Можно сделать вывод, что человеку легче усвоить то, что поддерживается стойкой морфической формой, используемой многими, чем выучить нечто известное только некоторым.

Рассмотренное позволяет говорить о феномене "планетарного интеллекта", поскольку сегодня многие ученые считают, что информация, которая является фундаментальной первоосновой и общим свойством Вселенной, связана с процессом порождения нашей Планеты. Здесь информация понимается как универсальное начало природы и общества [7, с. 8]. Как пишет академик В.П. Казначеев, сотни тысяч лет потому у первобытных людей (протогоминид), которые населяли нашу планету, в головном мозге сформировалось 13-14 миллиардов нейронов – своеобразных компьютеров проводникового типа, которые регулировали поведение этих существ в виде инстинктивных реакций. Но наступила космическая фаза появления нового человека и интеллекта. На отдельных участках планеты состоялся удивительный процесс: в голове протогоминид эти 14 миллиардов нейронов, в каждом из которых уже существовала солитонно-голографическая форма живого вещества, взрывообразно интегрируются в один гигантский солитон. Все родовые образования оказались связанными солитонными полями, а это значит, что на какое бы расстояние не находился член первобытной орды от ее центра, все ее члены видели его в голографических образах. Считается, что не отдельный индивид, а именно группа, объединенная одним общим полем, и составляла основу самого первобытного человеческого планетарного интеллекта [8].

Приведенное выше можно проиллюстрировать примером из книги Лайелла Уотсона "*Жизненный поток: биология несознательного*", где описывается 30-летний эксперимент с дикими мартышками, проведенный учеными на японском острове Косима, что позволило исследователям сделать вывод о существовании некоего психического

поля, которое охватывает все острова, благодаря чему все мартышки могли "общаться" и передавать сформированные навыки через некое информационное поле, обладающее в силу своего виртуального характера некими скрытыми параметрами.

В целом, накоплен огромное количество экспериментальных фактов, которые подтверждают существование информационного поля, или планетарного интеллекта. Следовательно, резонансное обучение зависит от пребывания участников образовательного процесса в состоянии резонанса, а настройка на информационный поток здесь подобна переключению между разными станциями на радиоприемнике. Эта эзотерическая идея, которая рассматривается Р. Шелдрейком с новой точки зрения, нашла свое воплощение в практическом образовательном направлении – "*суперобучении*", которое использует вероятностное явление резонанса и критических (бифуркационных) фаз психики.

В качестве примера можно привести педагогическую систему В. Ф. Шаталова, который использует принцип полушарного синтеза, когда в рамках учебного процесса приводятся к гармонии две стороны человеческой психики – конкретная и абстрактная: с одной стороны, ученики получают тот или иной набор конкретных фактов, а с другой, – эти факты трансформируются на язык опорных сигналов, являющихся абстрактными категориями. Школьники при этом учатся целеустремленно и регулярно одновременно манипулировать двумя противоположными друг по отношению к другу рядами реалий нашей жизни, осуществляя их взаимную трансформацию, когда конкретное понимается через абстрактное, а абстрактное – через конкретное. Достаточно длительная практика приведения к функциональному единству левополушарной и правополушарной сторон психической активности способствует выработке установки на "интегральную" психическую активность, обнаруживающую стремление к творчеству и как результат – неизмеримо форсирующую учебную деятельность.

Следует заметить, что система В.Ф. Шаталова активизирует не только чисто абстрактно-логический (левополушарный), но эмоционально-образный (потребностно-мотивационный, правополушарный) аспекты психики, когда при развитой абстрактно-аналитической компоненте психической деятельности у детей активизируется и мотивационный компонент такой деятельности (учеба, подобно игре, становится самоцелью, превращается в самоценный, самодостаточный феномен), и, что самое удивительное, все дети при этом начинают рисовать [23, с. 122]. Актуализация одновременно правого и левого "аспектов" человека свидетельствует о высокоразвитой интегрально-творческой форме психической активности, предполагающей единство логического и экспрессивного начал личности, которые в обычном состоянии представлены как конкурирующие и тормозящие друг друга.

Приведем еще один пример – исследование М. П. Щетинина по развитию таланта, описанное им в книге "*Объять необъятное*" [26]. Автором было высказано предположение, что способность к одному виду деятельности складывается из способностей к другим, когда талант предстает синтезом множества талантов. Поэтому задача развития каждой способности должна быть одновременно и задачей развития "побочных" способностей, когда для того, чтобы сформировать специалиста, надо, следовательно, помимо заботы о специализации развивать "человека вообще", человека в целом.

Исследователем был проведен эксперимент: взяли группу так называемых музыкально малоодаренных, то есть в обычном смысле бесперспективных учащихся, и, влияя на формирование "побочных" интересов, проследили, как это скажется на качестве их музыкального исполнительства. Первое время исследователь почти отказался от обычной формы урока по специальности: дети читали стихи, писали рассказы, делали зарисовки, играли в спортивные игры, ходили в туристические походы, в лес, слушали у ночного костра таинственные истории. Музыкальные занятия были не основной частью их работы. В результате у учащихся окреп интерес к музыке, появилась вера в свои силы, что дало свои плоды: на музыкальном конкурсе все призовые места были отданы представителям экспериментального класса. Когда автору эксперимента задавали вопрос: "как вы работаете над пьесами?", ответ был следующий: "мы работаем над человеком".

Так родилась идея *школы-комплекса*, которая в первоначальном виде рассматривалась как союз школ: общеобразовательной, музыкальной, художественной и хореографической.

Отметим, что эксперименты В. П. Щетинина опирались на исследования ученых. Так еще И. П. Павлов убедительно показал, что "словесно-знаковое", второсигнальное (то есть левополушарное) требует постоянного подкрепления со стороны образного (то есть правополушарного). Этот процесс рассматривался И.П. Павловым как необходимое и даже определяющее условие нормального функционирования слова, когда активность мышления в конечном счете обусловлена активностью сенсорного аппарата.

В результате экспериментов В.П. Щетинин делает вывод, что развивать и совершенствовать мыслительные способности – значит, прежде всего, развивать и совершенствовать их корни – чувственные формы восприятия. Последнее означает включение всех форм чувственного восприятия и, главным образом, зрительного, двигательного и слухового, в активную деятельность, а в условиях школы – в учебно-тренировочную среду. В противном случае способности отражать внешние воздействия угаснут, ораны чувств придут в вялое, пассивное состояние, снизится активность мышления. И если мозг человека, по образному выражению писателя И. Ефремова, есть "колоссальная надстройка, погруженная в природу миллиардами щупалец, отражающая всю сложнейшую необходимость природы, и потому обладающая многосторонностью космоса", то влияние на развитие мозга должно идти, как полагает В. П. Щетинин, через влияние на развитие всей природы человека, всего его организма, с которым связан мозг.

Была выдвинута идея учебной структуры, построенной на принципе смены видов деятельности, состоящей из 30–35 минутных уроков, которая не только предотвращает падение уровня работоспособности учащихся в течение всего учебного дня, но даже способствует его повышению от первого урока к последнему.

В результате дети, обучающиеся 3 года по комплексной программе, к четвертому классу показывали прекрасные результаты не только по общеобразовательным предметам и предметам художественного цикла, но и

по физкультуре (они обыгрывали в баскетбол своих сверстников из спортивной школы олимпийского резерва).

Следует также добавить, что В.П. Щетинин использует феномен “коллективной истины”, который обнаруживается в момент коллективного обсуждения предлагаемых проблем, что реализует синергично-когерентный эффект, известный этологам, исследующим коллективное поведение животных.

Рассматриваемые феномены находят реализацию также и в *суггестопедической концепции учебной деятельности*, которая начала активно разрабатываться в 70-х годах XX века и реализуется на основе механизма внушения (в состояниях, когда человеческая психика как открытая бифуркационная система оказывается сензитивной к действию определенных, в том числе и сверхмалым суггестивным влияниям), что приводит к активизации сверхзапоминанию и предусматривает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии.

Суггестопедическая теория, которая реализует фазовые состояния психики, создана болгарским исследователем Г.К. Лозановым, явилась синтезом достижений разных наук, что позволило получить качественные результаты на основе реализации суггестопедического подхода [14]. Г.М. Лозанов утверждает, что суггестопедия – это новая комбинация из преимущественно старых элементов, на основе которых создается новый тип учебного процесса с новыми заданиями и результатами, со своими психофизиологическими закономерностями и новыми перспективами.

Следует сказать, что актуальность педагогического внушения впервые обнаружилась в связи с изучением вопросов преодоления формализма в процессе учебы в отечественной педагогике (1949-1960 гг.) и получила значительное развитие в Болгарии. В Украине гипнопедические исследования проводил Л.А. Блюниченко, который изучал речевую деятельность, ее интонационные особенности как основу метода введения-закрепления информации в памяти человека во время естественного сна. Проблемы влияния гипнопедической учебы на состояние здоровья учеников изучала группа научных сотрудников Института физиологии АН УССР Н.В. Кольченко, С.Л. Молдавская, Г.Н.Шевченко, А.Е. Хильченко, которые показали, что гипнопедическая учеба не оказывает вредного влияния на функциональное состояние коры головного мозга человека.

В целом, глубокие релаксепедические исследования связаны, в первую очередь, с фамилиями И.Ю.Шварца, которому вместе с В.А.Бакеевим, С.С.Либихом, Б.К.Моисеевом, Т.Н.Метельницкой, А.С.Садовской, Б.М.Чарным удалось определить оптимальные условия запоминания учебного материала при условиях прогрессивной мускульной релаксации и аутотренинга, разработать методику проведения релаксепедических занятий.

Следует сказать, что суггестопедическая теория Г.К.Лозанова получила первоначальное использование у методистов иностранных языков в практическом аспекте педагогики и психологии Одесской государственной консерватории; метод интенсивного изучения иностранных языков Л.Ш. Гегечкори; метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской.

Как пишет автор эмоционально-смыслового метода интенсивного изучения иностранных языков, разработанного на базе суггестопедической системы учебы И.Ю. Шехтер, *гипнопедия, суггестопедия, релаксепедия и ритмопедия* – самые заметные попытки решения проблемы интенсивного изучения предметов школьного и вузовского образования, когда отличительной чертой этих новых направлений является необычный способ предъявления материала, ориентированный на запоминание слов, фраз, текстов, правил и др., объем которых во много раз превышает общепринятые нормы.

И.В. Шувалова выделяют ряд позитивных аспектов суггестопедии:

1) Суггестопедическая система учебы имеет в своей основе глубинные физиологичные корни. Опираясь на фундаментальные исследования И.П. Павлова, И.М. Сеченова, А.А. Ухтомского, Н.Е. Введенского, она предопределяет повышенную интеллектуальную и эмоциональную работоспособность в учебном процессе. Позитивным элементом “экономического принципа” (согласно И.П. Павлову) является то, что в течение суггестопедических сеансов имеет место не только влияние в осознанном регистре сознания, но и в неосознанных регистрах, надпороговых.

2) Суггестопедия создает возможность широкого применения в массовой учебной практике средств психотерапии, которая определенным образом предопределяет явление гипермнезии благодаря, в первую очередь, параллельному поступлению информации на сознательном и неосознанном уровнях и созданию установки на активизацию резервов личности. Учитываются психотерапевтические факторы наличия асуггестивных барьеров как психических защитных механизмов личности и предлагаются средства суггестирования, которые проистекают из возможностей неспецифической психической реактивности.

3) Психологическую основу новой учебной системы составили достижения школы Л.С. Выготского касательно связи между воображением и памятью, мышление и языком; открытое А.Р. Лурия явление синестезии; принцип активности учебы, предложенный Л.С. Выготским; теория психологической установки Д.Н. Узнадзе. Вполне оправданным есть утверждение Г.К. Лозанова относительно того факта, что учеба не может быть построена на противопоставлении осознанного и неосознанного, а только на признании их единства.

4) Суггестопедическая учебная система на уроках иностранных языков помогает ученикам усваивать большое количество языковых единиц, активизирует способность активно использовать языковой “запас” в общении на иностранном языке, улучшает понимание иностранного языка, активизирует умение гибко варьировать процесс общения, переносить усвоенные языковые единицы в другие ситуации.

5) Суггестопедическая учеба высокомотивирована. Этому способствует психологическая безопасность ученика на уроке, снятие коммуникативных барьеров, автоматизация навыков, внутренняя радость, которая идет из ощущения расширения собственных возможностей.

6) Суггестопедия Г.К. Лозанова возвращает к жизни забытые коллективные формы учебы, предложенные Л.С. Выготским, способствует социальной адаптации личности и преодолению трудностей общения. Г.К. Лозанов первым поставил и успешно решил вопрос о необходимости руководства со стороны учителя общением; это

понятие было введено в дидактику и методику учебы.

7) Эффективность суггестопедической системы учебы заключается в ее направленности на комплексное развитие личности ученика, на одновременное развитие интеллектуальных, эмоциональных и мотивационных ее сторон. Кроме этого, для нее характерна психогигиеничная и психопрофилактическая направленность [25, с. 51].

Здесь можно говорить также и о **методике инфантилизации** (психологически позитивный регресс в детский возраст). Как пишет С.С. Пальчевский, из повседневной практики известно, что когда необходимо запомнить значительный по объему учебный материал, у человека напрягается мускулатура тела. В организме происходят определенные вегетативные изменения. В таком состоянии ученик выглядит "активным", принуждает нас вспомнить предстартовую позицию. С точки зрения традиционной учебной системы подобная ситуация является яркой иллюстрацией одного из традиционных принципов активности обучения. Важно, как подтвердили исследование в НИИ суггестологии г. Софии, активность обнаруживается не в мускульных усилиях, вегетативных изменениях и психических напряжениях, а в отношении к учебному процессу. Сама же активность запоминания внешне может проявляться в определенной пассивности. Но последняя при условии инфантилизации в процессе учебы в действительности является проявлением сверхактивного отношения к учебному процессу. Таким образом, психическая и физическая пассивность в процессе запоминания является одним из важнейших проявлений инфантилизации. Она облегчает процесс сверхзапоминания [17, с. 63-65].

Мы рассмотрели только некоторые принципиальные аспекты проблемы потенциально-возможного в современной науке, что обнаруживает потребность в обосновании новой неклассической парадигмы науки (и педагогики как ее составной части). Как полагают В.В. Налимов и Т.А. Дрогалина, новая научная парадигма основывается на признании *трех основополагающих утверждений*:

1. Отказ от требования точной воспроизводимости любого явления. При изучении человека важны не только повторяющиеся проявления состояния сознания и поведения, но и однократные, исключительные их проявления, в которых выявляется скрытая, обычно не принимаемая во внимание, часть спектра сознания, хотя зачастую именно она определяет все многообразие индивидуального проявления человека. Это тем более важно, что необходимость изучения однократных явлений очевидна и для представителей естественнонаучной мысли. Вот что пишет один из крупнейших физиков-теоретиков В. Паули: "...именно то обстоятельство, что закономерности относятся к воспроизводимым сторонам явлений, вынуждает нас признать, что в физических явлениях существуют и такие черты, которые существенно однократны" 18

2. Отказ от жесткого требования разделения на субъект и объект в процессе познания – особенно в плане выявления скрытых от непосредственного наблюдения участков спектра нашего сознания, которые не могут быть наблюдаемы со стороны. В них надо войти, пережить, открыть нечто подобное в себе; далее следует найти тот язык, на котором их можно было бы описывать и обсуждать – так, чтобы они стали предметом научного знания.

3. Отказ от требования признавать онтологической реальностью только то, что может быть воспринято через приборы. Этому может быть противопоставлено утверждение, что сам человек является приемником особого рода, способным в известных условиях, при соответствующем стимулировании и тренировке, обнаруживать реактивность, скрытую от физических приборов [5; 15].

Проведенный анализ позволяет сделать **вывод** о том, что педагогика как наука и социальная практика должна определяться не только как инструмент формирования определенных качеств человека, но и как средство актуализации скрытых (потенциально-возможных, латентных, непроявленных) параметров человеческой сущности. В этой связи **педагогика должна пониматься в контексте бифуркационного, а также формирующего и актуализирующего влияния на человека**, осуществляемого с определенной целью.

Особенно интересным в этой связи может быть так называемая конструктивистская педагогика [Слипчишин, 2011, с. 258-262], базовым положением которой есть тезис о том, что основные характеристики личности (знания, ценности, интеллект, мышление, самостоятельность) должны быть сконструированы самой личностью в процессе взаимодействия с другими членами группы. С позиции психологии ментальные структуры рассматриваются как некие психические механизмы, в которых свернуты все имеющиеся интеллектуальные ресурсы субъекта, которые под действием внешних влияний имеют способность разворачиваться в ментальное пространство. Как свидетельствуют исследования К. Оугли, функционирование ментального пространства порождает контекст, в среде которого действует мысль, то есть "люди обдумывают вещи в соответствии с их контекстом и тем, что они вносят в ситуацию индивидуально", то есть человек конструирует, репрезентирует действительность посредством структурализации своего ментального пространства и опыта. При этом задание педагога заключается в учете разных способностей ученика к репрезентации и в том, чтобы внешние влияния так повлияли на ментальные структуры, чтобы за счет механизмов реорганизации опыта ученики как можно полнее постигли реальность. Таким образом, конструктивистская педагогика концентрируется на ученике, давая ему возможность самостоятельно конструировать свое знание на основе разработанного учебного материала.

Отметим, что два аспекта педагогики (или две педагогики – формирующая и актуализационная), по понятным причинам, находятся в диалектической взаимосвязи, когда мы не можем пренебречь ни первым, ни вторым аспектом (к сожалению, второй, актуализирующий, аспект, в отличие от первого, практически не получил своего развития в традиционной педагогической теории и практике).

При этом нужно различать **два вида актуализации** – **актуализацию качеств, которые еще не были и которые уже были сформированы у человека**.

Первая (основная) актуализация предполагает педагогическое влияние на человека с целью "пробуждения" (раскрытия, разворачивания) его качеств ("скрытых параметров"), заложенных в глубинных пластах его существа и пробуждающихся в той или иной социально-педагогической среде, способной оказывать целенаправленное действие на организм с целью инициации этого пробуждения, в том числе и в контексте действия *сензитивных фаз*, обнаруживающих готовность организма воспринять специфическое воздействие внешней среды и среагировать на

него (то есть обеспечить оптимальный отклик на определенное воздействие, когда структура и функция демонстрируют свою способность к модификационной изменчивости в соответствии со спецификой внешних условий) актуализацией тех или иных латентных качеств, которые могут называться одаренностями (от слова "дар" – то, что заложено в человеке "от природы"), а их носитель – одаренным человеком.

Данный процесс находит преломление в японской пословице, гласящей, что "в пять лет ребенок гений, в десять талантлив, а в двадцать – это обычный человека", а также в библейской притче о талантах.

Вторая (вторичная) актуализация предполагает реализацию определенных сформированных качеств (ЗУНов, компетенций и др.) в процессе жизненной активности человека, его деятельности, требующей "высвобождения" личностно-психологических ресурсов человека, которые могут быть обозначены как готовность (психологическая, профессиональная, личностная и др.) к совершению того или иного действия, поступка. При этом данные актуализированные качества (или **возможности**) могут быть как единичные, так и комплексные, системные, когда разные ресурсные возможности способны объединяться в функциональную систему (П.К. Анохин) в процессе совершения какой-либо работы.

Данный вывод находит исчерпывающую интерпретацию в контексте **концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека**, правое из которых есть генетически более древнее, чем левое; при этом правое полушарие представлено как некая потенциальная данность, в то время как левое полушарие как бы "вырастает" из правого, являясь как результатом актуализации скрытых ресурсов правого полушария, так и результатом развития, формирования принципиально новых качеств человека.

На уровне **педагогической технологии** актуализационная педагогика может быть охарактеризована как педагогическая синергетика, а также как гештальтообразование: "процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя – это не перекалывание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания (в результате разрешения проблемных ситуаций) в один самосогласованный темпомир. Это – ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития. Гештальтообразование – это стимулирующее, или пробуждающее, образование, открытие себя или сотрудничество с самим собой и другими людьми" [9, с. 73].

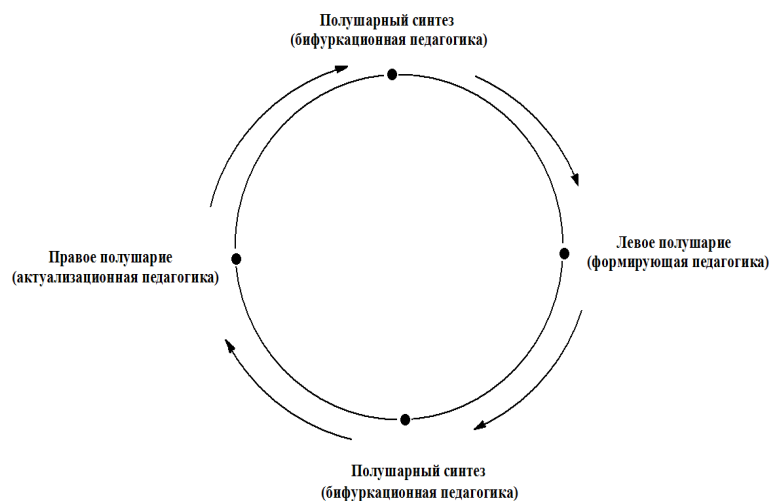
Нужно сказать и то, что полушарный синтез как психофизиологическая цель развития человека позволяет достичь единства двух противоположных поведенческих стратегий человека – пассивной и активной, что в системе актуализационного образования приобретает следующий вид: "Не субъект дает рецепты и управляет нелинейной ситуацией, а сама нелинейная ситуация, будь-то природная, ситуация общения с другим человеком или с самим собой, как-то разрешается и в том числе строит самого субъекта" [9, с. 71].

Нелинейное, творческое отношение к миру, таким образом, означает открытие возможности сделать себя творимым – "позволить нелинейной ситуации или другому человеку влиять на себя" [9, с. 71].

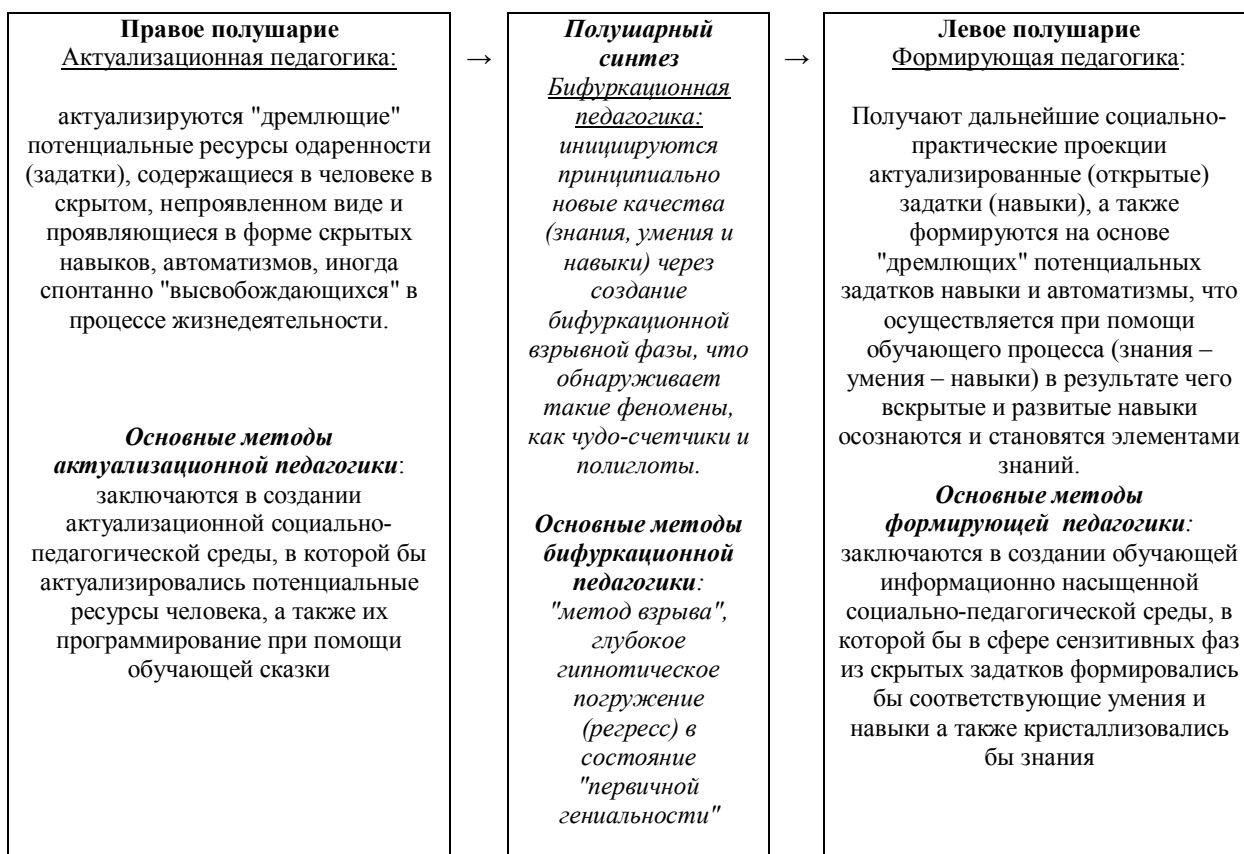
"Синергетика образования" при этом является базой творческого мышления: "погружение в синергетику и намерение ее использовать как "позитивную эвристику" связано, стало быть, с развитием игрового сознания. Синергетически мыслящий человек – это *homo ludens*, человек играющий. Синергетика выступает в таком случае как некий тип интеллектуальной йоги. Давая рецепты овладения сложным, она разрушает сам "рецепт", сам прежний способ рецептообразования. Она все делает гибким, нежестким, открытым, многозначным. Синергетическое действие – это действие исподволь, исходя из собственных форм образования, собственных сил, потенций. Это стимулирующее действие" [9, с. 71-73].

В целом, педагогическая наука сейчас достигает состояния определенной теоретико-методологической "полноты", поскольку начинает открываться явлениям, которые раньше игнорировались в рамках академической педагогики. К таким явлениям относятся обучение, осуществляемое в процессе инициации (социализационный феномен, имеющий многообразные проекции и являющий собой не только обряд социального перехода, но и обучение иницируемых в результате такого перехода, иногда осуществляемого в форме мистических процедур, способных в корне изменять психологическое состояние иницируемых, что имеет сходство с "методом взрыва", практикуемого А.С. Макаренко), гипнотического транса (когда, например, человек может значительно повысить свой интеллектуально-творческий потенциал – как показали опыты В.Л. Райкова, слабо играющий в шахматы человек может значительно повысить свое мастерство), применения суггестопедических и иных методов (методы "25 кадра", "Илоны Давыдовой" и др.), а также в процессах, приводящих к появлению чудо-счетчиков (например, у крестьянина, которого поразила молния, обнаруживается способность к молниеносному выполнению сложнейших математических расчетов), полиглотов (современный полиглот – Вили Мельников – владеет более сотней иностранных новых и древних языков – дар, который он получил в результате контузии на войне и который удивительным образом игнорируется современной филологической и психологической науками: один из выдающихся филологов как-то сказал В. Мельникову: "лучше бы тебя не было").

Приведенные выше и многие другие замечательные феномены должны в корне изменить традиционную педагогическую парадигму и получить определенное обоснование и объяснение в рамках нашей холистической парадигмы в контексте рассматриваемых актуализационной, формирующей и бифуркационной педагогик, соотносящихся с функциями правого, левого полушарий, а также с состоянием их синхронизации:



Как видим, волновой процесс развития человека, осуществляемый от правого к левому полушарию (пересекающий бифуркационные точки полушарного синтеза) и выступающий определенной объяснительной моделью рассматриваемых явлений, иллюстрирует целостный процесс разворачивания природно-социальной реальности. Поясним этот процесс в схематическом виде.



Таким образом, новейшие актуализационная и бифуркационная педагогика требуют разработки новой методологической базы педагогической науки, а также новой педагогической теории и практики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
2. Гаряев П.П. Волновой генетический код / П.П. Гаряев. – Москва : Институт Проблем Управления РАН, 1997. – 108 с
3. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.
4. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. – М. : Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.
5. Дрогалина Ж. А., Налимов В. В. Семантика ритма: ритм как непосредственное вхождение в континуальный поток образов // Бессознательное. Т. III. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – С. 293-301.
6. Заде П. А. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решения // Математика сегодня. – М.: Знание, 1974. – С. 34–56.
7. Информациологические проблемы человечества в XXI веке: Проект постановления ВИФ-2000. – М.: Междунар. изд-во Информациология, 2000. – 29 с.

8. Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
9. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
10. Макаренко А. С. Про “вибух” // Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. – Т. 7. – К.: Рад.шк., 1955. – С. 348–350.
11. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с.
12. Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 41–48.
13. Лобок А. Вероятностное образование: екатеринбургский вариант / А. Лобок // Школьные технологии. – 1997. – № 3. – С. 12–24.
14. Лозанов Г. Суггестология.– София, 1971. – 346 с.
15. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.
16. Острандер Ш., Шрёдер Л., Острандер Н. Суперобучение. – Минск: ООО "Попурри", 2000. – 528 с.
17. Пальчевський С.С. Суггестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.
18. Паули В. Физические очерки. – М.: Наука, 1975. – 256 с.
19. Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 3. – С. 143-164.
20. 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.
21. Сухотин А. К. Парадоксы науки. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 240 с.
22. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
23. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
24. Шевцов А. Г. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.
25. Шувалова И.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 45-53.
26. Щетинин М.П. Объем необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
27. Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии.– М.: Мысль, 1976. – 247 с.
28. Sheldrake R. The Evolutionary Mind: conversations on science, imagination & spirit, Rhinebeck, NY: Monkfish Book Pub. Co., 2005.