

**Вознюк А.В.** К вопросу об обосновании холистической парадигмы образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия педагогика, психология. – 2010. – № 3 (3). – С. 34-41.

УДК 371.2 (09)

## **К ВОПРОСУ ОБ ОБОСНОВАНИИ ХОЛИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2011

**Вознюк А.В.**, кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики,  
Житомирский государственный университет имени И.Франко, Украина

*Ключевые слова:* холистическая парадигма образования, синергетика образования, гештальтообразование, медитативное творческое фрактально-голограммное мышление, феномен полушарной асимметрии человека.

*Аннотация.* Делается попытка обосновать новую парадигму образования, которая выражает идеи холизма и строится на концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга, а также на синергетическом и гештальт подходах к анализу педагогической действительности. Целью образования рассматривается воспитание гармоничной личности, характеризующейся творчеством, толерантностью и фундаментальным оптимизмом, обусловленными открытостью к миру и спонтанностью поведения человека, проистекающие из медитативного, творческого состояния личности.

*Когда тебя вдохновляет великая цель, какой-нибудь необычный замысел, все твои мысли начинают разрывать сдерживающие их оковы. Твой разум выходит за пределы ограничений, твоё сознание раздвигает границы своих возможностей во всех направлениях, и ты начинаешь жить в обновленном огромном и прекрасном мире. Дремлющие силы, способности и таланты оживают, и ты находишь себя куда более великим, чем мог бы вообразить*

*Патанджали*

Современная эпоха занимает особое место в истории человечества –

никогда раньше время развития человеческого общества не было так "сгущено", так ускорено, как теперь. Беспрецедентный по масштабам, глубине и темпам процесс развития современного мира способствует созданию уникальной исторической ситуации, которую, по словам С. Цвейга, можно определить "звездным часом" человечества, когда "как на острие громоотвода скопляется все атмосферное электричество, кратчайший промежуток времени вмещает огромное множество событий". Основные философско-мировоззренческие откровения нашего века обнаруживаются в русле стремления человеческого сознания к целостному, тотальному постижению мира. Мы живем в период глобального религиозно-мировоззренческого и научно-философского синтеза, становимся свидетелями процесса интенсивной интеграции научных дисциплин, формируются новые междисциплинарные предметные области, исследуются пограничные области человеческого знания.

В это бурное время школа, переживающая серьезный кризис, занята лихорадочными поисками своего "нового лица", ей приходится коренным образом пересматривать свои педагогические приоритеты, переоценивать дидактические ценности, разрабатывать принципиально новые методы обучения и воспитания, активно экспериментировать.

По мнению Ю.В. Громько, кризис современного образования можно назвать кризисом разнообразности [9]. В связи с этим можно говорить о появлении новых образовательных парадигм, направлений, новейших аспектов педагогического дискурса. Анализ современной социокультурной ситуации свидетельствует, что кардинальное изменение приоритетов современного образования отражается на декларации десятков образовательных парадигм, таких как гуманистическая, личностно ориентированная, субъект-субъектная, субъектно-деятельностная (контекстная), компетентностная, духовная и духовно-ориентированная, свободная, активизационная, педагогическая, андрагогическая, научно-технократическая, инструментально-технологическая, гуманитарная, эзотерическая, авторитарная, манипулятивная, знаниецентрическая (унитарная, эпистемологическая), культуроведческая

(культуротворческая), этноцентрическая, поддерживающая, традиционно-формирующая, традиционно-развивающая, рационалистическая, религиозная и светская, человекомерная, образованиеведческая, медиопедагогическая и медиальная, когнитивная, полифоническая, детствоцентрическая, инклюзивная (расширение участия всех категорий детей, в частности и с изъянами психофизиологического развития, в образовательном пространстве), критически-креативная (трансформационная), постмодернистская (постнекласическая), непрерывно-дистанционная, парадигма открытого образования (так называемый "коммунизм в образовании", когда дистанционные ресурсы являются открытыми), инновационная, гармонизационная, ноосферно-экологическая, парадигма учебной сказки, цивилизационно-антропологическая, проективно-эстетичная, рефлексивно-гуманистическая, парадигма сотрудничества и сотворчества, диалогическая, импровизационная, житнетворческая, синергетическая, акмеологическая и акме-синергетическая, антропософская, тоталлогическая, суггестопедическая, фундаментализационная и знаниеинтеграционная, парадигма интеллектуализации инновационного образования, коммуникативная (парадигма взаимообучения) и др.

Настоящая образовательная ситуация требует выработки интегрального подхода к обоснованию образовательных целей, что находится в центре внимания многих исследователей. Так, А.И. Субетто утверждает, что школа как социальный институт, социальная среда и культура должны создавать условия для адекватного раскрытия личности, развития склонностей и способностей молодежи, планировать социальный заказ на духовный уровень нации, на качество молодого поколения, чтобы максимально приблизиться к реальной исторической потребности, которая бы обеспечила государству опережающее развитие и выживание. При этом, если человек со своими врожденными и приобретенными способностями, психосоматическим фенотипом, конституцией сможет выбрать такой социальный маршрут, такое образовательное учреждение, такую профессию, чтобы они соответствовали

его призванию, его глубинной аксиологии, тогда духовная удовлетворенность, опережая соматический аспект, будет выступать фактором, способствующим активной, продолжительной и здоровой жизни [18].

Д. Миллер, канадский педагог, рассматривает цели образования с позиций холистического подхода в образовании. В отличие от технократической парадигмы, разделяющей мир на предметы и области для механической интерпретации с соответствующими установками образования, холистическая парадигма характеризуется такими понятиями, как гуманистичность, экологичность, интегральность, сотрудничество и др. В основе холистического подхода положен философский принцип о всеобщей связи явлений. В образовании холистическая парадигма ведет к нескольким базовым положениям: 1. Холистическое образование связано с обучением всей личности (эмоциональное, эстетическое, творческое, физическое и т.д.). 2. Холистическое образование поддерживает сотрудничество, взаимоуважение всех участников образовательного процесса. 3. Холистическое образование основано на опыте, а не "великих книгах" или "базовых умениях" (опыт широк, открыт и неограничен, как сама жизнь). 4. Холистическая цель – обеспечение более полного развития возможностей человека во всех сферах его жизни [14].

Таким образом, анализ педагогической действительности позволяет сделать вывод, что актуальной является потребность в новой холистической парадигме образования, концептуально проистекающей из *диалектики развития человеческой цивилизации*. Если в начале истории человечества учитель выступал в роли священника, который осуществлял процесс обучения как акт инициации, а позднее учитель оказывается существом, которое передавало готовые знания, то с XIX век духовное производство становится массовым явлением. Привилегированное положение интеллектуала, который “приобщает к Истине”, ныне подвергается сомнению. Эта потеря интеллектуалом “учительской” позиции означает, что теперь преподаватель и ученик находятся в равном положении по отношению к истине, и что уже недостаточно лишь передавать готовые знания – необходимо раскрывать для

учеников сам процесс рождения знания [20, с. 178], при этом процесс обучения и воспитания из “субъект-объектного” превращается в “субъект-субъектный”, холистический, интерактивный акт.

Как видим, если на первом таком этапе развития человечества мир познавался и осваивался общественным сознанием на уровне религиозно-мифологического миропонимания, на втором этапе – на уровне научно-теоретического мышления, то третий этап знаменует спиралевидное возвращение к основам первого, но на более высоком уровне развития. То есть, человечество, по сути, возрождает целостно-синкретическую стратегию познания и освоения мира, "движется вниз по лестнице, ведущей вверх". Обнаруживается диалектическая схема развития, которая интерпретирует последнее в виде диалектики субъект-объектных отношений в контексте известной философской триады (*человек – граница – мир*, или *субъект – граница – объект*).

Начальный этап онто- и филогенетического развития человека обнаруживает единство, синкретизм *субъекта и объекта* (то есть человека и мира, внутреннего и внешнего). На этом этапе все формы общественного сознания соединены в некоем научно-религиозном сплаве, где иррациональный, религиозный аспект общественного сознания находит реализацию в механизме психизации действительности (когда человек и мир представляют собой единое психическое целое), а рациональный, научный аспект выражается в форме института практической магии, отблеск которой дошел до нас в виде алхимии. Философия здесь имеет тенденцию сливаться с наукой (натурфилософия), а искусство, мораль и политика неотделимы от мифа.

На данном уровне развития человеческой цивилизации знания о мире и человеке были представлены в синтетическом виде – в форме простейших пралогических, пратеоретических моделей, погруженных в мифологию и метафору. В определенном понимании, мысль и действие здесь слиты, как это имеет место у маленьких детей. Так же, как и последние, представители древних социумов еще не осознают себя в полной мере личностями. Именно

поэтому здесь человек и мир, субъект и объект здесь предстают перед исследователем единым неделимым комплексом.

На втором этапе развития человечества как вида и субъекта истории обнаруживается нарастание дихотомии человека и мира, их асимметризация: субъект и объект разводятся по полюсам. Координация отношений в субъект-объектной системе находит свое выражение в модели развития науки, которая дифференцирует классический (в рамках которого объект первичен относительно субъекта, т.е. объект, который выступает "объективной реальностью, данной нам в наших ощущениях" влияет на субъект и во многом его определяет) и неклассический (субъект влияет на объект) этапы развития теоретического сознания.

Третий этап (период постнеклассического развития науки) связан с идеей слияния объекта и субъекта, с такой теоретической парадигмой, в которой они рассматриваются как влияющие друг на друга и взаимно друг друга потенцирующие. Здесь развитие человечества словно бы возвращается к своим сакральным истокам, но на более высоком уровне развития. Здесь становится актуальным синтез науки и религии, который реализуется на основе слияния научного и религиозного подходов к познанию и постижению мира. На этом этапе, участниками которого мы являемся, основные философско-мировоззренческие откровения обнаруживаются в русле стремления человеческого сознания к целостному, тотальному постижению мира. Мы как бы возвращаемся к сакральным истокам человеческой цивилизации, но на более высоком уровне развития, что является универсальным принципом жизни и вообще любого развития: как писал П.К. Анохин, "с широкой биологической точки зрения, также как и с точки зрения философского анализа роли пространственно-временной структуры мира, движение материи по последовательным ритмически повторяющимся фазам является универсальным законом, определяющим основную организацию живых существ на нашей планете" [3, с. 14-15].

Фактор холистичности (целостности) в новейшее время находит свою

реализацию в феномене *постмодернистского мышления*, направленного на достижение целостного отражения действительности, реализуемого на путях преодоления принципа асимметрии категориальных оппозиций, которые предполагают рассмотрения мира чрез призму асимметрических принципов, когда в каждом конкретном случае отдается предпочтение одной из двух парных (асимметрических) позиций, таких, например, как “материальное-идеальное”, “детерминизм-индетерминизм”, “объективное-субъективное” и др. Стремление постмодернистского сознания к преодолению отмеченных дихотомий реализуется в его интересе к изучению "неопределенностей", "дуальностей", "дополнительностей", "неразрешимостей", на выяснении пределов контролируемой точности, на исследовании конфликтов при неполной информации, на разработке теории катастроф, бифуркаций, спонтанных нарушений симметрии [13, с. 240-241].

Рассмотренные выше процессы отражают стремление современной науки выйти на новый, холистический уровень познания и освоения бытия, что предполагает построения новой холистической парадигмы образования.

**Целью статьи** есть рассмотрение некоторых аспектов данной парадигмы, основывающейся на концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека .

Школа как важнейший социальный институт сейчас переживает тяжелейший кризис, перестав отвечать ожиданиям общества. Общеизвестно, что на протяжении многих десятилетий, если не столетий, школа делала что-то не то, когда, как считает Ш.А. Амонашвили, “личность ребенка стала понятием чуждым для “педагогической теории и практики”, когда “все было направлено на то, чтобы формировать у школьников знания, но даже сверхсовременные знания, как бы прочно ни были они усвоены, сами по себе не рожают личность, не формируют у школьников систему отношений и убеждений” [1, с. 146]. Данную мысль можно проиллюстрировать тезисом А.Н. Леонтьева о возможности обнищания души при обогащении информацией. И.С. Кон пишет, что во всех странах социологи и экономисты констатируют колоссальный

разрыв между растущей стоимостью образования (удлинение сроков обучения, рост его массовости, удорожание технических средств обучения) и его недостаточной социальной эффективностью, а также между формальным, техническим обучением, в ходе которого человек обладает некоей суммой знаний, и формированием культурной, творческой и социальной личности [11].

В настоящее время делаются попытки разработать концептуальную базу такой системы образования, которая бы соответствовала духу нашего времени, выражающемуся в стремлении человечества к глобальному религиозно-мировоззренческому и научно-философскому синтезу.

Понятно, что каждая попытка разработать “новую” концепцию образования должна встречаться с пониманием и включаться в общий контекст педагогического поиска новых образовательных смыслов. То есть, толерантность к новым педагогическим идеям является сейчас весьма насущной. Предлагаемая нами холистическая концепция образования, возможно, не является оригинальной в том смысле, что она не открывает ничего принципиально нового. Однако она позволяет расставить многие “точки над *i*”, недвусмысленно заявить об истинных приоритетах образования, воспитания и обучения, а также совершенно конкретно очертить способы достижения образовательных целей.

Концептуально любая система образования строится на основе двух аспектов – цели образования и путей ее достижения. Если целью образования считать воспитание гармоничной личности, то это дает возможность анализировать две проблемы: проблему определения гармоничного состояния личности, и проблему формирования этого состояния.

Гармония с широкой философской и психологической точки зрения – это, прежде всего, 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. Если полагать человека системным образованием, то в отношении системы можно, опираясь на представления Б.Ф. Ломова [12, с. 224], сказать, что система – это объект с таким набором элементов, функций и связей, которые актуализируются ради одной цели, полагающейся перед системой как целостным образованием. Поэтому гармония как принцип целостности является той категорией (понятием, состоянием), которое в наиболее обобщенном виде выражает не только цель, но условие, а также истоки любого существования.

Состояние гармонии человека как нечто целостного обнаруживается в пределах такого явления, которое, во-первых, служит системоформирующим фактором для человека как целостной системы, и во-вторых, выполняет роль главного регулятора нашего 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 механизмы целеположения и поиска (выбора) способов достижения цели [2], энергетическая и информационная регуляция поведения, эмпатия и рефлексия, экстраверсия и интроверсия, произвольная и произвольная сферы психической деятельности, первая и вторая сигнальные системы, сила и слабость нервных процессов, их лабильность и инертность, возбуждение и торможение, "Я" и не-"Я", эрготропные и трофотропные функции организма, симпатическая и парасимпатическая ветви вегетативной нервной системы и др. [8, с. 44–53, 138].

Нужно отметить, что в онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенное нарастание полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте. Потом полушарная асимметрия

постепенно нивелируется. Обнаруживается состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, по сути превращается в ребенка с его пластической психикой и непосредственностью восприятия мира.

С известной долей упрощения можно констатировать, что развитие человека идет от правополушарного аспекта психики к левополушарному, а от него – к полушарному синтезу. Если принять к сведению, что правое полушарие функционирует в настоящем времени с обращенностью к прошлому, а левое – в настоящем времени с обращенностью к будущему [6, с. 140], 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 извечно довлеющего над ним “проклятия Кроноса”. Данная эволюционная парадигма универсальна, ибо она выражает общий принцип движения как формы бытия материи, которое реализуется как процесс смены дискретности и континуальности в развитии тех или иных предметов и явлений.

Так, говоря о поведении, можно сказать, что оно представляет собой диалектический процесс взаимного обращения дифференциации и интеграции, ведущих к некой ступени "метаинтеграции". Если принять к сведению, что правое полушарие функционирует в "интегративном", а левое – "дифференциальном" контексте психофизиологических процессов, то идея взаимного обращения дифференциации и интеграции получает определенную конкретизацию.

Мы видим, что существует, как полагает Ю.А. Урманцев, три типа постижения бытия человеком [19]: чувственный (то есть правополушарный), рациональный (то есть левополушарный) и медитативный. Интересно, что, как свидетельствуют энцефалографические исследования, медитативное состояние происходит из функционального синтеза, гармонии полушарий, когда их работа в психофизическом смысле согласуется [24].

Подобным же образом, исходя из философского принципа единства и голографичности мира, можно говорить о трех (методологически изоморфных трем рассмотренным выше типам мышления) его аспектах – 1) полевом, энергетическом (так как поле, не имеющее массы покоя, есть движение в чистом виде, а само это движение – это мера энергии); 2) вещественном, структурно-информационном; 3) интегральном, духовно-живом, который парадоксальным образом объединяет два представленных выше полярных аспекта, способных переходить друг во друга: вещественное образование (элементарная частица) при движении со скоростью света трансформируется в поле, волну, а само это вещество есть, по образному выражению А.Эйнштейна, "сконденсированное поле".

Таким образом, существуют три способа, или уровня, отражения и освоения человеком действительности: 1) конкретно-чувственный, эмоционально-образный, правополушарный, "открытый"; 2) абстрактно-логический, теоретический, левополушарный, "закрытый"; 3) парадоксально-медитативный, сочетающий две полярные стратегии отражения и освоения действительности – художественную и мыслительную. Здесь человек предстает гармоничной личностью, характеризующейся балансом противоположностей, а отсюда – колоссальной мощью, ибо, как отмечает П. Вайнцвайг, гармония как баланс противоположностей несет в себе огромное напряжение, а поэтому и колоссальную мощь.

*Первый уровень* постижения бытия есть уровень художественного мирозерцания, свойственного не только художникам и детям, но и дикарям. С позиции данного уровня мир постигается и осваивается многозначно и симультанно, как некое конкретно-чувственное, континуально-полевое целое, отражается прямо, непосредственно, метафорически, наивно, упрощенно и многозначно, в духе полного доверия и открытости, с позиции "здесь и теперь", динамически, континуально-непрерывным образом, религиозно-мифологически, сакрально-ритуальным способом, в русле всеобъемлющей "космической симпатии" древнегреческих философов, эмпатически, когда

человек сливается со средой своего существования, а субъект и объект познания приводятся к единству, обнаруживая принцип альтруизма – идеологию приспособления к миру посредством изменения самого себя. С позиции такого чувственно-художественного восприятия мира вся жизнь человека сакрализуется, утрачивается принципиальное различие между поступками и ритуальными действиями, а мир представляется в виде некой сверхценной сущности.

*Второй уровень* постижения бытия – уровень мыслительно-рационального миропонимания, свойственный ученому, взрослому человеку, нашему современнику и характеризующийся рационально-прагматическим, опосредованным, инструментально-манипуляционным, однозначным подходом к рассмотрению феноменов действительности. С позиции данного уровня мир отражается и осваивается дискретно-множественным, дискурсивно-концептуальным, схематичным, мертвенным образом как некое дискретно-вещественное множество, отражается непрямо, опосредовано, сложно, в духе скептической рефлексии, закрытости, статичности, научно-теоретически, банально-обыденным образом, в русле атомизированного, дробящего все на отдельные элементы анализа, что позволяет человеку выделиться из среды своего существования и кристаллизироваться в изолированную, личностно-индивидуальную сущность, разводящую субъект и объект познания по полюсам, отражающую мир принципиально биполярно-антиномическим способом, обнаруживая принцип эгоизма и возможность приспособливаться к среде путем ее изменения, путем волеизъявления как способности совершать выбор во множественно-дискретном мире (волевое усилие реализуется на уровне функций левого полушария – Е.А. Немчин, 1983), который предстает в виде схематичного набора онтологических сущностей, приведенных к выхолощенно-абстрактным формам, познаваемым принципиально опосредовано.

*Третий уровень* постижения бытия представляет собой парадоксальное единство первых двух уровней, когда мир оказывается столь же

многозначным, сколь и многозначным, столь же чувственно выражаемым, сколь и умопостигаемым, столь же единым, сколь и множественным, как абстрактным, так и конкретным, одинаково реальным и нереальным (иллюзорным). Словом, здесь мир воспринимается и осваивается парадоксальным образом в духе творческого, просветленно-эвристического миропонимания.

Философский принцип единства мира позволяет нам заключить что, подобно тому, как развитие Вселенной идет от полевого плана (микромиира) к вещественному плану (макромииру), а от него – к их синтезу и выходу в область парадоксально-интегрального бытия (жизни) как единства энтропийной и неэнтропийной тенденций развития Вселенной, так и эволюция человека в онто- и филогенезе, как показывает психология, идет от правополушарного психического модуса (у ребенка) к левополушарному (у взрослого), а от него – к их синтезу (у пожилого человека). То есть в целом развитие человека проходит от чувственных форм познания к рациональной, а от нее – к медитативным формам постижения мира и его освоения.

Сделанные выводы делают понятными цели образования и способы их достижения. Прежде всего понятно то, что состояние полушарной гармонии предполагает достаточный уровень развития обоих полушарий мозга. Сегодня школа пока еще в большей мере опирается на развитие аналитично-дискурсивного левополушарного миропонимания, хотя и признается факт некоторой недооценки значения эмоционально-образных механизмов в процессе обучения [17], а эксперименты убеждают, что активизация правополушарных функций обеспечивает соответствующий значительный стимул для развития левополушарной составляющей психической деятельности [24].

Вот почему важным является признание новой холистической парадигмы образования, которая бы обеспечила структурное и процессуальное единство чувственно-эмпирической и абстрактно-теоретической стратегий познания и освоения мира, выступающих тенденциями развития личности. При таком

развитии особое внимание следует уделять актуализации именно правополушарного аспекта человека. Принцип непрерывности психической деятельности предполагает единство полушарных стратегий обработки информации как в плане синхронического, так и диахронического анализа эволюции человека. Поэтому правополушарный “базовый” аспект психики, развитие наглядно-образного мышления, способности к эмпирическим обобщениям у ребенка имеют краеугольное значение в жизни взрослого человека и не есть временным этапом, который необходимо пройти как можно быстрее, чтобы “заменить” его вербальным логичным мышлением. Дело в том, что этот тип мышления “вырастает” из многозначного метафорического правополушарного освоения действительности. При этом, как показывает холистическая парадигма образования, базирующаяся на концепции функциональной асимметрии полушарий, целью развития человека есть достижение синтеза право- и левополушарных аспектов психики, когда такие полярные категории, вытекающие из функциональной природы полушарий, как образ и идея, предмет и знак, чувство и мысль, единое и множественное сливаются, формируя основу для интуитивно-медитативного, эвристического, понимающего отражения действительности, в процессе чего конкретное и абстрактное, экспрессивное и логическое, сливаются воедино, порождая феномен подлинного, истинного бытия, а человек предстает как гармоническое, духовное существо.

Итак, холистическая концепция образования (эвристической идеей которой выступает формулировка психофизиологического и социально-личностного содержания цели для психолого-педагогического воздействия в рамках образовательного процесса и теоретическое обоснование путей достижения состояния гармонии человека, являющейся этой целью) основывается на разработке путей достижения состояния функционального согласования полушарий.

Данные пути, которые нами обосновывают на научно-практическом уровне, реализуются некоторыми педагогами на интуитивном уровне и пока

еще не осознается ими как теоретическая реальность. В качестве примера можно привести педагогическую систему В. Ф. Шаталова [21], 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 [21, 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"* [22]. 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.

Приведем наблюдение французского ученого Луи Тома, занимавшегося изучением термитов. Он обнаружил, что отдельный термит является существом, задействованном в хаотичном движении. Но если мы увеличим

число термитов до некой “критической массы”, то произойдет чудо: термиты начнут создавать рабочие бригады и, действуя в высшей степени согласованно, возводить грандиозное строение – термитник, обнаруживая “большое знание” о сооружении в целом. Этот эффект обнаруживается у всех “общественных животных”, когда, например, отдельно взятая особь саранчи не знает направления и цели движения во время миграции, а стая – знает. Как выяснилось, “большое знание”, или “большая воля” руководит всеми нюансами существования сообществ живых существ. Все они, взятые в целом, образуют “живое вещество” В. И. Вернадского, которое формирует “целостный планетарный организм” (Тейяр де Шарден), интегрированный в единый монолит жизни при помощи так называемых “слабых экологических связей” В. П. Казначеева.

В целом полушарный синтез предполагает с одной стороны наполнение абстрактным содержанием наших чувств, их рационализацию и контроль чувств, а с другой – синергетическое перепрофилирование абстрактно-логического мышления человека, которое в данном случае перестает функционировать в режиме сугубо однозначного отражения окружающего мира. Человеческое существо при этом превращается в открытую гармоничную творческую систему, способную усваивать огромные массивы информации, воспринимать мир не критически, с полным доверием. Характерными особенностями такого гармоничного существа становятся творчество, толерантность и фундаментальный оптимизм, обусловленные открытостью к миру и спонтанностью поведения, вытекающего из медитативного, творческого состояния, в котором гармоничный человек пребывает практически постоянно.

Нужно сказать, что в педагогическом плане медитативному состоянию (как способности к целостному охвату действительности и к огромной концентрации внимания, как возможности разрушения грани, отделяющей человека и мир, “Я” и не-“Я”) соответствуют многие педагогические принципы, изложенные Я.А. Береговым [5]. Это принцип “погружения”, когда класс в течение продолжительного времени изучает один и тот же предмет “до полного

его освоения”. Это также принцип “укрупнения дидактических единиц”, который призван создать заслон против традиционного мелкотемья в разбивке школьных предметов, против “постоянного безудержно-безумного (если не безумного) увеличения школьно-учебного материала, новых и новых учебных дисциплин, все большей их детализации и усложнения”. Это и принцип “коллективного руководимого самообразования”, в рамках которого достигается синергетическая спаянность членов ученического коллектива, что способствует творчеству как феномену целостности, в результате чего создается нечто принципиально новое, что вытекает из основного принципа синергетики, науки об открытых (нелинейных, целостных) системах и принципах их самодвижения: свойства целого не сводятся к сумме свойств элементов, составляющих это целое.

Принцип полушарного синтеза как предпосылка для развития гармоничной личности в плане воспитания предполагает формирование понимания парадоксальной диалектики мира, понимания диалектичности полярных нравственных качеств личности, осознание того, что человек – это цельная сущность, носитель целостного континуума нравственно-маркированных свойств, пороки и добродетели в котором есть лишь “полюса” морального магнита, способного менять свои знаки и обнаруживать бездну моральных потенциалов, при этом все нравственные качества человека оказываются равнозначными “ресурсами” психики, необходимыми ему для эволюции.

Поговорим о *воспитательном аспекте* холистической парадигмы образования. Э. Берн в книге "*Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры*" пишет, что структура детства выступает сценарием дальнейшей жизни человека. Действительно, ребенок (особенно в раннем возрасте) представляет собой в основном правополушарное, то есть бессознательное существо. Все моменты раннего детства схватываются ребенком целиком и некритически на уровне бессознательного пласта психической деятельности, то есть усваиваются как руководство к действию в духе *положительной обратной*

*связи.* Это обстоятельство способствует формированию множества психологических установок, как положительных и отрицательных. Положительные установки мы определяем как те, которые стимулируют те или иные действия (такие, например, как мытье рук перед едой и т. д.). Отрицательные установки мы определяем как те, которые выступают в качестве запретителя тех или иных действий (“не пей холодную воду”, “не балуйся”, “не сморкайся громко”). В достаточно взрослом возрасте человек характеризуется полушарной асимметрией и развитием левого, скепτικο-аналитического полушария, которое, в отличие от правого полушария, функционирует по правилу *отрицательной обратной связи* (“от *противного*”), когда все, воспринимаемое на уровне сознания (левополушарного аспекта психики), имеет тенденцию приниматься “в штыки”, то есть подвергается критическому анализу. Поэтому все установки, которые были сформированы у ребенка, особенно в раннем детстве, у взрослого имеют тенденцию перепрофилироваться, взаимопревращаться: положительные – в отрицательные, а отрицательные – в положительные, когда у человека наблюдается склонность делать все то, чему его учили в детстве, но с точностью до наоборот. Именно поэтому в семьях религиозных фанатиков практически никогда не возвращаются религиозные дети.

Вывод: у ребенка нужно формировать нейтрально-парадоксальные установки, которые дают простор для развития и не закрепощают, не программируют, не зомбируют его. Нейтрально-парадоксальные установки формируются на базе полушарного синтеза, который как предпосылка для развития гармонической личности в плане воспитания предполагает формирование понимания парадоксальной диалектики полярных нравственных качеств личности, которое дано нам в концепциях Канта, В. И. Вернадского, Тейяре де Шардена и других мыслителей, стремящихся преодолеть относительность и условность механизмов моральной регуляции человеческого поведения.

В случае, если у ребенка не формируется амбивалентное отношение к

объекту, и все объекты кажутся ему или только хорошими, или только плохими без какого-либо плавного перехода и если такое восприятие окружающего мира закрепляется в поведенческие паттерны, то все это служит предпосылкой для последующего развития в направлении шизоидного типа [15, с. 110], который характеризуется атомарно-дискретным, агрессивным восприятием мира. При этом важно, что именно амбивалентность как “баланс противоположностей” (П. Вайнцвайг) является питательной почвой для развития творческих личностей, являющихся парадоксальными существами, характеризуются взаимоисключающими психологическими и поведенческими особенностями [7]).

Одной из задач холистической парадигмы образования является построение “алгоритмов” формирования парадоксального (диалектического) мышления. *Холистическая парадигма образования*, которую мы разрабатываем, таким образом, нацеливает образовательный процесс на формирование ***парадоксально-медитативного, творческого, диалектического мышления***, объединяющего два полярных типа мышления, которые должны развиваться последовательно, взаимопроникая и потенцируя друг друга [16]. Очертим основные аспекты отмеченного мышления.

1. Прежде всего оно характеризуется парадоксальностью, которая проявляется в том числе и в феномене дипластии (энантиосемии) – присущего только человеку свойства отождествления в одном мыслительном контексте двух вещей, идей, которые исключают друг друга [6, с. 10]. Здесь уместно привести определение Истины как “единства противоположностей” (С.Б. Церетели). Это мышление, соединяющее противоположности., мыслящее “на грани”, граничное, целостное, “сумеречное” мышление.

2. Это творческое надситуативное, интуитивно-просветленное мышление, способное отражать мир нечетко, целостно, в виде полутонов, творческим образом открывать новое как системное (нададдитивное) свойство целого.

3. Это метаморфозное, циклическое мышление, ибо сущностью человека кроме мышления можно назвать и движение (развитие), являющееся

универсальной характеристикой всего и вся во Вселенной. Таким образом, метаморфоза, превращение одного в другое есть характернейшая черта такого мышления. Это метафорическое, мистическое, "сказочное" мышление.

4. Это целостное мышление, которое как целостный нададдитивный феномен, согласно синергетике, обнаруживает качества, не свойственные входящим в него элементам (то есть право- и левополушарным свойствам психики). Таким образом, формирование целостного мышления должно подчиняться синергетическому правилу – "талант – есть сумма талантов".

5. Это мышление, направленное на решение проблем, задач. То есть это проблемное мышление, которое, как любой акт человеческой активности, проистекает из наличной проблемной ситуации (социальный мир, действительность можно при этом тотализировать в виде системы проблемных ситуаций), которую мышление стремится преодолеть, разрешить.

Восходя к очередному уровню обобщения, данный тип мышления мы можем назвать **фрактально-голограммным трансформирующим мышлением**. Вкратце рассмотрим это мышление.

В диалектической философии существует тезис о тождестве бытия и мышления. Поскольку мышление проистекает из бытия, зарождается и формируется в недрах последнего, то это мышление, во-первых, должно быть устроено и функционировать по принципам, присущим всем формам бытия и бытию в целом, и во-вторых, мышление должно отражать бытие и его законы в идеальном виде.

Именно поэтому можно считать, что в мышлении не может быть того, чего нету в бытии. Однако мышление оперирует абстрактными онтологическими и аксиологическими категориями, многие из которых в бытии могут быть зафиксированы, обнаружены только на уровне метафор. Например, человеческая любовь как идеальное отношение между людьми находит такие вполне космологические преломления, как "космическая любовь", "космическая симпатия", которые проявляются в отношениях между космическими объектами (в виде, например, несиловой непричинной

корреляции квантово-фотонных объектов, что проявляется в виде парадокса "Эйнштейна-Подольского-Розена").

Фрактально-голографическая природа Вселенной с позиции тезиса о тождестве бытия и мышления находит отражение в форме целостного фрактально-голографического гештальт-мышления. Данное мышление характеризуется, во-первых, парадоксальностью, многозначностью, алогичностью (и пралогичностью), диалектичностью и одновременно научностью. Оно есть форма развития пралогичного мышления представителей древних цивилизаций, которые психизировали мир, воспринимали его как тотальное целостное психические единство. Именно на основе такого фрактального мышления возможен синтез знаний.

Следует сказать, что фрактальное мышление находит отражение в четвертом законе диалектики (три из них – закон единства и борьбы противоположностей, закон отрицания отрицания и закон перехода количества в качество), который был одно время официально принятым в сталинской философии. Этот закон – "всеобщая связь явлений". Именно фрактально-голографическое мышление, которое отражает единство всего и вся во Вселенной, выражает пафос закона о всеобщей связи явлений: если все взаимосвязано со всем, то во всем есть все, когда "в песчинке может отражаться вся Вселенная".

Рассмотрим некоторые гносеологические проекции такого *фрактального, трансформирующего, активного, преобразующего мир мышления.*

Во-первых, можно говорить о целостности и универсальности фрактального мышления. Все объекты реальности рассматриваются в лоне такого мышления как обладающие единой глубинной структурой, динамикой, функциями, взаимосвязями. Здесь имеет смысл говорить о фундаментальной универсальной структуре (модели) Вселенной и универсальной парадигме развития, движения. В основу бытия здесь положены принцип "все во всем" – единая монада (см. монадологию Лейбница), единый ориентальный Брахман, который отражен во множестве Атманов, в сфере которых правит всеобщая

тотальная бытийная и методологическая изоморфность. Поэтому фрактальное мышление предполагает мышление по аналогии, это аналоговое мышление.

Во-вторых, фрактальное мышление – это мистическое, парадоксальное мышление, погруженное в реальность, где действительное и разумное, актуальное и потенциальное, реальное и виртуальное едины.

В-третьих, фрактальное мышление предполагает встроенность мышления в реальность, когда реальные события находят отражение на уровне мышления (антропный принцип, синхронность событий физической и психической реальности, согласно К. Юнгу, В. Паули, П. Девису, Н.А. Козыреву и др.).

В-четвертых, единство мышления и бытия, отраженное в принципе фрактальности мышления, предполагает взаимное влияние сознания и реальности, когда сознание творческим образом может моделировать реальность, управлять реальностью (парадокс "*Наблюдатель*" в квантовой физике, современные учения о трансформации реальности – "*Симорон*", "*Транссерфинг*" и др.).

На уровне *педагогической технологии* холистический, синергетический подход к образованию может быть охарактеризован как гештальтообразование: “процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя – это не перекладывание 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” [10, 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

холистического, синергетического 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” [10, с. 71].

Нелинейное, творческое отношение к миру, таким образом, означает открытие возможности сделать себя творимым – “позволить нелинейной ситуации или другому человеку влиять на себя” [10, 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. Синергетические действие – это действие исподволь, исходя из собственных форм образования, собственных сил, потенциалов. Это стимулирующее действие” [10].

Данная декларация принципов холистического, синергетического образования во многом совпадает с принципами самоактуализации в рамках гуманистической психологии и педагогики.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление.– М.: Педагогика, 1989.– С. 145–176.
2. Ананьев Б. Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения // Вопросы психологии. – 1963. – № 5.– С. 84–96.
3. Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
4. Аршинов В., Малый А., Попов П. Медицина в контексте

синергетического познания // Московский Синергетический Форум. Январская (1996) встреча. “Устойчивое развитие в изменяющемся мире”. 27–31 января 1996. Тезисы / Под ред. В.И. Аршинова, Е.Н. Князевой. М., 1996. – С. 31–32.

5. Береговой Я. А. Классно-урочная система или как учиться и учить? // Педагогика толерантности. – Киев, 1997. – № 1–2. – С. 34–78.

6. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.

7. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.

8. Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с.

9. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М. : Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.

10. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.

11. Кон И. С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 471–483.

12. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 456 с.

13. Лукьянец В. С. Постмодернистское мышление – мышление XXI века? // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 1996. – С. 239–257.

14. Миллер Д. Холистическое образование. Педагогика предчувствия Д. Миллер [Электронный ресурс]. Режим доступа к ресурсу : <http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=200205007>

15. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.

16. Поклитар Е. А., Штеренгерц А. Е. Сенсуализм Коменского в контексте

современного учения в взаимопотенцирующем синергизме сознания и бессознательного // Коменський і педагогічна сучасність (Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції). – Одеса, 1992. – С. 184–186.

17. Степашин Б. Навчання не самоціль, а розвиток і виховання. Головні проблеми сучасної української школи // Рідна школа. – 1997. – № 3–4.– С. 40–44.

18. Субетто А.И. Приоритеты и философия целеполагания фундаментальной науки в XXI веке. Трансформация парадигмы университетского образования [Электронный ресурс]. Режим доступа к ресурсу : <http://www.trinitas.ru/rus/doc/avtr/00/0008-00.htm>

19. Урманцев Ю. А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 89–105.

20. Формирование учебной деятельности студентов (под ред. В. Я. Ляудис). – М.: Изд. МГУ, 1989. – 240 с.

21. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

22. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.

23. Murphy M., Dobovan S. Contemporary meditation research. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

24. Russel P. The Brain Book. – N. Y.: Penguin Books, 1979.– P. 55.

## **TO THE QUESTION OF THE SUBSTANTIATION OF A NEW HOLISTIC EDUCATIONAL PARADIGM**

© 2011

Voznyuk A. V., candidate of pedagogical sciences, assistant professor of  
pedagogy chair,

Zhitomir Ivan Franko State University, Ukraine

*Keywords:* holistic paradigm of education, synergy of education, geschalt

education, meditation creative fractal and holographic thinking, the phenomenon of hemispheric asymmetry of a man.

*Annotation.* An attempt is made to ground the new paradigm of education, which expresses the ideas of holism and is built on the conception of functional asymmetry of hemispheres of the cerebrum, and also on a synergetic and gestalt approaches to the analysis of the pedagogical reality. The purpose of education is understood the harmonious personality, characterized by creativity, tolerance and fundamental optimism, conditioned by the openness to the world and man's spontaneity, stemming from the meditation, creative state of the personality.

