

Вознюк А.В. Холистическая парадигма образования: проблемы, опыт обоснования // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова. - Выпуск 54. Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2012. - 211 с. (с.33-44)

УДК 371.2 (09)

Вознюк Александр Васильевич,
кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики,
Житомирский государственный университет имени И.Франко, Украина
alexvoz@ukr.net

ХОЛИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ ОБОСНОВАНИЯ

Представлена 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 как процесс формирования гармоничной личности, характеризующейся творчеством, толерантностью и оптимизмом, обусловленными открытостью к миру и спонтанностью поведения человека, проистекающие из творческого состояния личности.

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

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.

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

По мнению Ю.В. Громыко, кризис современного образования можно назвать кризисом разнообразия [9]. В связи с этим возникает необходимость в

разработке 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.

Настоящая образовательная ситуация требует выработки интегрального подхода к обоснованию образовательных целей, находящихся 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. 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 к образованию. 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 педагогических реалий позволяет сделать вывод: актуальной является потребность в новой холистической парадигме образования, концептуально проистекающей из *диалектики развития человеческой цивилизации*. Если в начале истории человечества в примитивных сообществах учитель выступал в роли священника, который осуществлял процесс обучения как акт инициации, а позднее учитель оказывается функционером, который передавал готовые знания, то с XIX века 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 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 [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 [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 формирование гармоничной личности, то такой подход дает возможность анализировать две проблемы: проблему определения гармоничного состояния личности, и проблему формирования этого состояния.

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

Гармонию можно понимать не только как цель динамики (онто- и филогенетической эволюции), но и статики (системы) человека. Если рассматривать человека как системное образование, то, опираясь на представления Б.Ф. Ломова о системе [12, с. 224], можно утверждать, что система – это объект с таким набором элементов, функций и связей, которые актуализируются ради одной цели, выступающей для системы как целостного образования. Поэтому гармония как принцип целостности является той категорией (понятием, состоянием), которая в наиболее обобщенном виде выражает не только цель, но условие, а также истоки любого существования.

Состояние гармонии человека как целостного существа обнаруживается в рамках такого явления, которое, во-первых, служит системоформирующим фактором для человека как целостной системы, и во-вторых, выполняет роль главного регулятора человеческого поведения. Есть все основания утверждать, что такой регулятор актуализируется на базе *функций полушарий головного мозга человека*, о чем еще в 60 годы XX столетия писал Б. Г. Ананьев и что сейчас трудно оспорить. Как свидетельствуют исследования, полушария можно рассматривать психофизиологическим фокусом человеческого организма, поскольку с их функциями прямо или косвенно связаны такие стороны человеческого существа, как 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 Хроноса”.

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

Соответственно, 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 единством противоположностей, а отсюда – колоссальной мощью, ибо, как отмечает П. Вайнцвайг, гармония как баланс противоположностей несет в себе огромное напряжение, а поэтому и колоссальную мощь.

Философский принцип единства мира позволяет нам заключить что, подобно тому, как развитие Вселенной идет от полевого плана (микромира) к вещественному плану (макромиру), а от него – к их синтезу и выходу в область парадоксально-интегрального бытия (жизни) как единства энтропийной и негэнтропийной 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]. В то же время 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. Соответственно, такие полярные категории, вытекающие из функциональной природы полушарий, как образ и идея, предмет и знак, чувство и мысль, единое и множественное сплавляются, формируя основу для интуитивно-медитативного, эвристического, творческого отражения действительности, в процессе чего конкретное и абстрактное, экспрессивное и логическое, интегрируются, 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-практичном уровне, реализуются некоторыми педагогами на интуитивном уровне и пока еще не осознаются 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. Соответственно, процесс формирования личности специалиста должен предполагать не только заботу о профессиональном развитии человека, но и заботу о развитии "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 М. 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 М.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, органы чувств придут в пассивное состояние, снизится активность мышления. И если мозг человека, по образному выражению писателя И. А. 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 М. 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).

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].

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 переключивание 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. Синергетическое действие – это действие исподволь, исходя из собственных форм образования, собственных сил, потенциалов. Это стимулирующее действие” [10, с. 67-68].

Такое представление 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.

Voznyuk A. V., candidate of pedagogical sciences, assistant professor of pedagogy chair,
Zhitomir Ivan Franko State University, Ukraine

Holistic educational paradigm: the problems and the experience of substantiation

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 geschtalt 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 meditation, creative state of the personality.

Keywords: holistic paradigm of education, synergy of education, geschtalt education, meditation creative fractal and holographic thinking, the phenomenon of hemispheric asymmetry of a man.