

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АКСИОМ КАК ОТРАЖЕНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ФОРМ И ВИДОВ МАТЕРИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТЫ

Сформулированные нами аксиомы педагогики и образования (А.В. Вознюк, Система аксиом педагогики и образования // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.24361, 20.03.2018) в их совокупном выражении отражают **фундаментальные формы и виды материи**, выработанные человечеством за весь период своего исторического развития. В целом можно говорить о шести таких фундаментальных формах и видах материи, а именно:

1. **физический вакуум,**
 2. **движение,**
 3. **поле,**
 4. **пространство,**
 5. **вещество,**
 6. **время,**
- материя в целом.**

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

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

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

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

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

2. Аксиомы целей педагогики и образования (движение)

2.1. Краеугольной целью развития/воспитания/формирования человека

выступает свобода – условие актуализации *Homo sapiens*. Данная способность (связанная с такими феноменами, как рефлексия, абстрагирование, трансценденция, надситуативность, выход за пределы актуальной данности, внутренняя мотивация и др.) делает человека мыслящим существом, обладающим "Я" – человеческой личностью – уникальной и тождественной только себе сущностью, которая на первых страницах Апокалипсиса определяется как "белый камень и на камне написано новое имя, которого никто не знает, кроме того, кто получает". Природа человеческой личности тождественна природе Абсолюта, который также обнаруживает самореферентную природу, выступая самоотнесенной, самоидентичной Сущностью: имя Бога Яхве – "Я есть Тот, Кто Я есть".

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

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

3. Аксиомы о ценностях педагогического процесса (поле)

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

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

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

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

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

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

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

5. Аксиомы о педагогическом влиянии (вещество)

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

5.2. Педагогическое/образовательное воздействие должно быть направлена как на коллектив учащихся, так и индивидуально на каждого его участника, что призвано оказывать влияние как на целостный коллектив, который сам выступает фактором влияния, так и на индивидуум с целью развития его самодерминации и сохранения его уникальности, выступающей как принципом развития личности (неповторимой свободной сущности), так и

механизмом существования реальности (представляющей собой единство в разнообразии): индивидуальность каждого участника образовательного процесса выступает совокупностью индивидуальных свойств, находящихся в дополнительных и компенсаторных отношениях друг к другу, поэтому нивелирование индивидуальности человека, его индивидуальных свойств приводит к разрушению человеческой целостности.

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

6. Аксиомы о развитии человека (время)

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

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

6.3. Развитие человека происходит в ходе и результате взаимодействия наследуемых программ роста/развития с космосоциоприродным окружением человека, что обеспечивается как прямым влиянием среды на этот процесс, так и в результате апперцепции – процесса интерпретации воздействия среды через призму человеческого опыта, взглядов, субъективных интересов и др., что обнаруживает феномен опосредствованности развития человека его динамическими внутренними состояниями. При этом как внутренняя сущность человека (совокупность его природных задатков), так и внешние обстоятельства (реализуемые в контексте космосоциоприродной среды человеческого существования) могут оказывать на развитие этого человека решающее влияние.

7. Обобщающие аксиомы педагогики (материя)

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

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

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

Система педагогических аксиом, в которой реализуются соответствующие функционально-логические отношения между элементами

этой системы, базируется на общей теории систем Ю.А.Урманцева. Прежде всего, представим основополагающие аспекты педагогической действительности и реальности в целом.

Таблица 1

Согласование различных аспектов реальности

Полушария	Левое полушарие	Полушарный синтез	Правое полушарие
Временная асимметрия	Будущее	Настоящее	Прошлое
Стратегии обработки информации	Индукция/дедукция (рациональная)	Инсайт (медитативная)	Традукция (чувственная)
Три направления постижения бытия и соответствующие им психические структуры	Красота (деяльно-поведенческая)	Истина (гностично-перцептивная)	Добро (ценностно-мировоззренческая)
Ипостаси творца	Учитель	Педагог	Воспитатель
Высшие (истинные) потребности человека	Потребность в творческом труде	Потребность в познании / учении	Потребность в гармоничном общении в коллективе
Цели педагогического влияния	Творческий компетентный специалист	Гармоничная личность	Справедливый (коллективистский) гражданин
Типы школы как социального института	Общеобразовательная (+ профильная) школа	Высшая (профессиональная) школа	Семейная школа (дошкольное образование)
Формы освоения реальности	Праксиология	Гносеология	Аксиология
Аспекты педагогического влияния	Обучение	Образование	Воспитание
Формы педагогического влияния	Формирующее влияние	Развивающее влияние	Социали-зационное влияние
Человек, по Б.Г.Ананьеву	Субъект труда	Субъект познания	Субъект общения
Мотивы учебы	Профессиональные	Познавательные	Социальные
Содержание образования (В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер)	Опыт осуществления способов деятельности, в т.ч. опыт творческой деятельности, призванный обеспечить готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности	Система знаний о мире и способах деятельности интеллектуального и практического характера	Опыт и нормы эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющиеся вместе со знаниями и умениями условиями формирования убеждений и идеалов, системы ценностей, духовной сферы личности.
Типология учебы (согласно ЮНЕСКО)	Учиться, чтобы действовать	Учиться, чтобы знать	Учиться, чтобы жить вместе, жить с другими
Цели урока	Развивающая	Образовательная	Воспитательная

Компетентностные векторы человека	Компетентности, касающиеся деятельности человека	Компетентности, отображающие отношение человека к себе как личности, субъекту жизнедеятельности	Компетентности, касающиеся взаимодействия человека с другими людьми
Три сферы жизни человека как принципа классификации компетентностей И.А. Зимняя	Деятельность	Субъект-личность	Субъект-субъектное взаимодействие
Триадна модель содержания самовоспитания А.И. Кочетова	Саморегуляция	Самопознание	Самоотношение

Далее рассмотрим системные аспекты как реальности в целом, так и педагогической реальности.

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

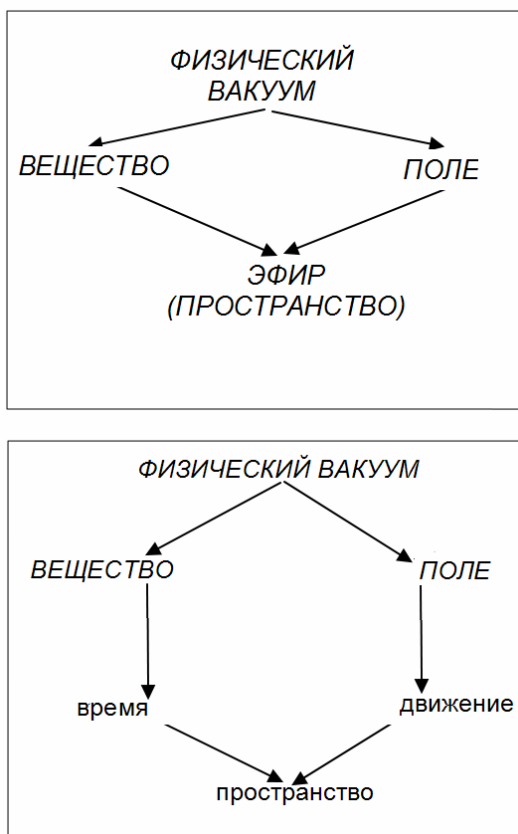


Рис. 1. Модель реальности, полученная в результате порождения реальности как процесса кристаллизации материальной структуры

Данная модель может быть представлена в виде трех моделей:
 – триадной (троичной), построенной на основе всеобщей теории систем,
 – гексагональной (шестиричной), построенной на основе триадной модели всеобщей теории систем,
 – четвертной (четверичной), построенной на основании логического квадрата.

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

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

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

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

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

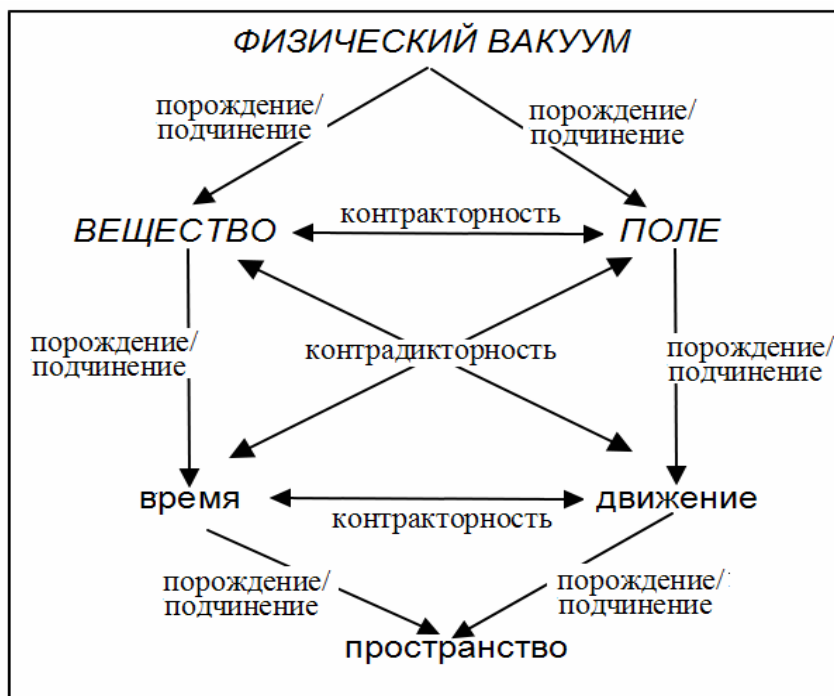


Рис. 2. Логико-функциональные отношения между элементами реальности

Физический вакуум как нейтральная порождающая сущность противоречит и одновременно не противоречит всем элементам анализируемой структуре Вселенной, что создает предпосылки для актуализации парадоксальной логики, находящей свое отражение в индийской (буддистской) логике "четырёх альтернатив". При этом, отношение каждого из элементов рассматриваемой (и всех других подобных) структуры к центральному нейтральному элементу как бы нивелируется и приводится к "общему знаменателю", о чем говорит Господь Кришна в *Бхагавад-Гите*, когда утверждает, что любое отношение к Нему (положительное или отрицательное, сыновье, супружеское, материнское или отцовское) в силу Его абсолютной природы всегда приводит к одному результату – освобождению.

Рассмотрим другие **логические отношения** на основе принципа логического квадрата, которые при их углубленной интерпретации могут получить значение **функциональных отношений**. Время как бы производно от вещества, логически "подчиняется" ему в том смысле, что, как показал Н. А. Козырев, время преломляет организацию, структуру вещества [Козырев, 1982, 1994; *О сканировании звездного неба датчиком Козырева*, 1992; Мельник, 2010, 2011]. Можно предположить, что время является функцией вещества, отражает характер его изменения в результате движения.

А движение производно от поля и как бы "подчиняется ему", ибо поле выражает взаимодействие физических объектов, в результате чего они включаются в движение, выступающее в данном случае как бы функцией поля, не имеющего массы покоя и являющегося как бы движением в чистом виде.

Вещество и поле (а также время и движение), дополняющие друг друга, являются контрарными (противными) друг по отношению к другу сущностями.

Кроме того, время противоречит полю, а движение – веществу, ибо движение "погашает" вещество, которое при интенсивном движении, сравнимом со скоростью света, утрачивает вещественные свойства и приобретает полевые.

"ЗАКОН СИСТЕМНЫХ ПЕРЕСТРОЕК" (являющийся, как полагает Ю.А.Урманцев, системной универсалией и обнаруживающий семь возможных фундаментальных типов систем) гласит, что любой объект как системная сущность перестраивается (превращается) семью способами: путем изменения *количества, качества, отношений* между элементами или одним из возможных соединений этих признаков; если представленные признаки обозначить как: *А (отношение), В (количество), С (качество)*,

тогда получим четыре дополнительных соединения: АВ, АС, ВС, АВС. Следовательно, всего имеется семь способов формирования систем: А, В, С, АВ, АС, ВС, АВС [Урманцев, 1978, с. 21].

В графическом виде данная процедура принимает такой вид.

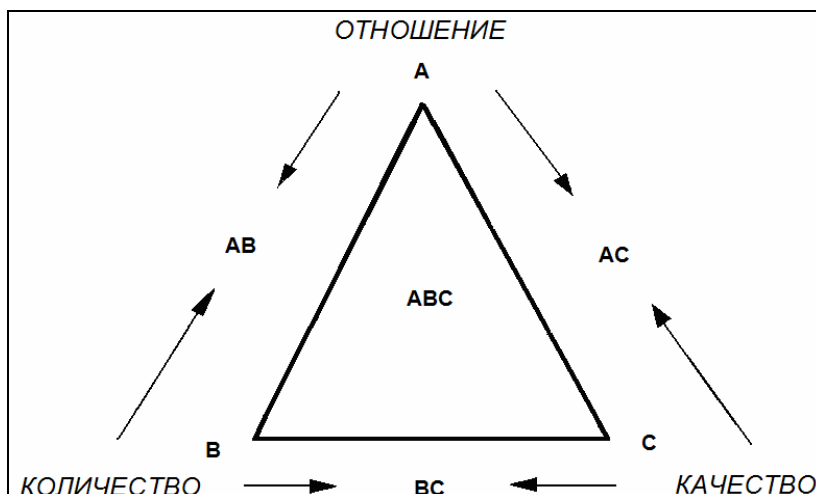


Рис. 3. Принцип системной репрезентации реальности Ю.А. Урманцева

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

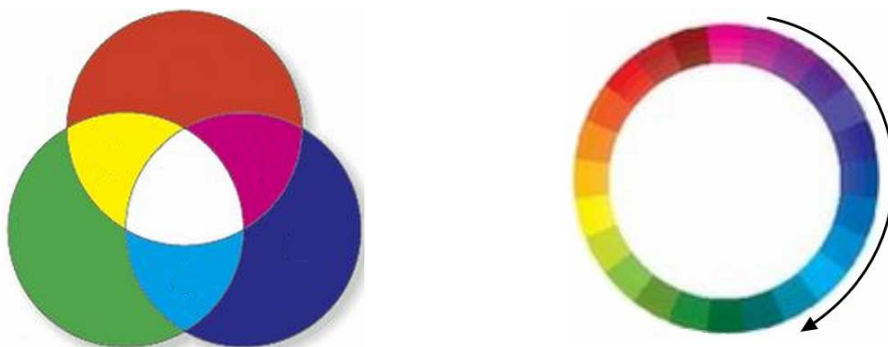


Рис. 4. Колерная интерпретация принципа системной репрезентации реальности

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

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

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

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

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

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

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

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

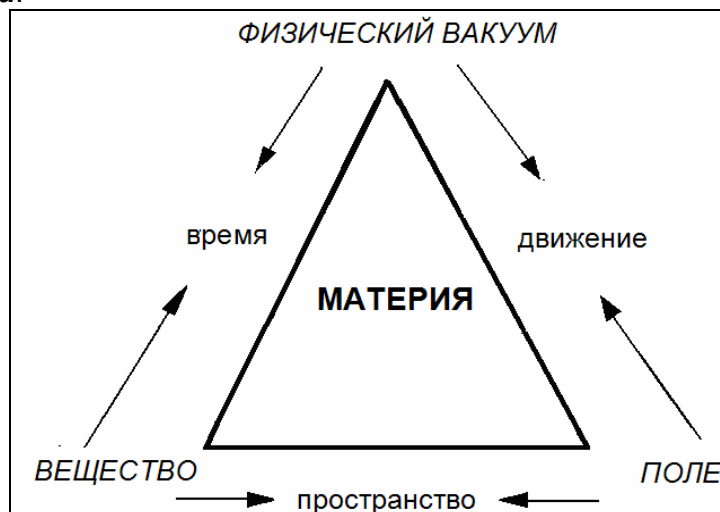


Рис. 5. Модель физической реальности

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

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

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

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

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

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

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

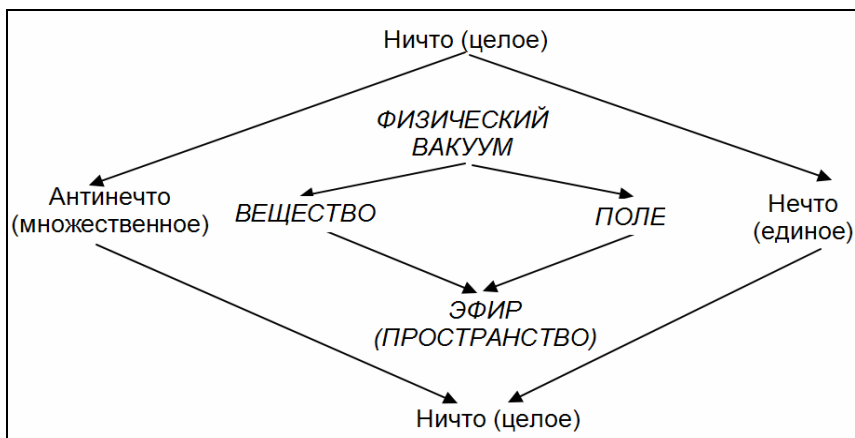


Рис. 6. Диалектическая модель реальности

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

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

– пространство порождается при суперпозиции вещества и поля, которые в совокупности выражают принцип протяженности;

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

Далее рассмотрим модель пространства педагогической действительности.



Рис. 7. Интегральная модель пространства педагогической реальности

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

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

То есть, понимание природы и сущности данных типов школы как социального института проистекает из **системной процедуры наложения функций**, когда сопряженные функции воспитания и образования реализует семейная школа (семья), обучения и воспитания — общеобразовательная школа. А функции обучения и образования в целом реализуются в пространстве профессиональной школы.

При этом специалист, по понятным причинам, противоречит семейной школе, а гражданин — высшей школе, которая должна ориентироваться на формирование профессионала, имеющего транснациональную сущность.

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

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

На основе проведенного анализа построим систему педагогических аксиом.

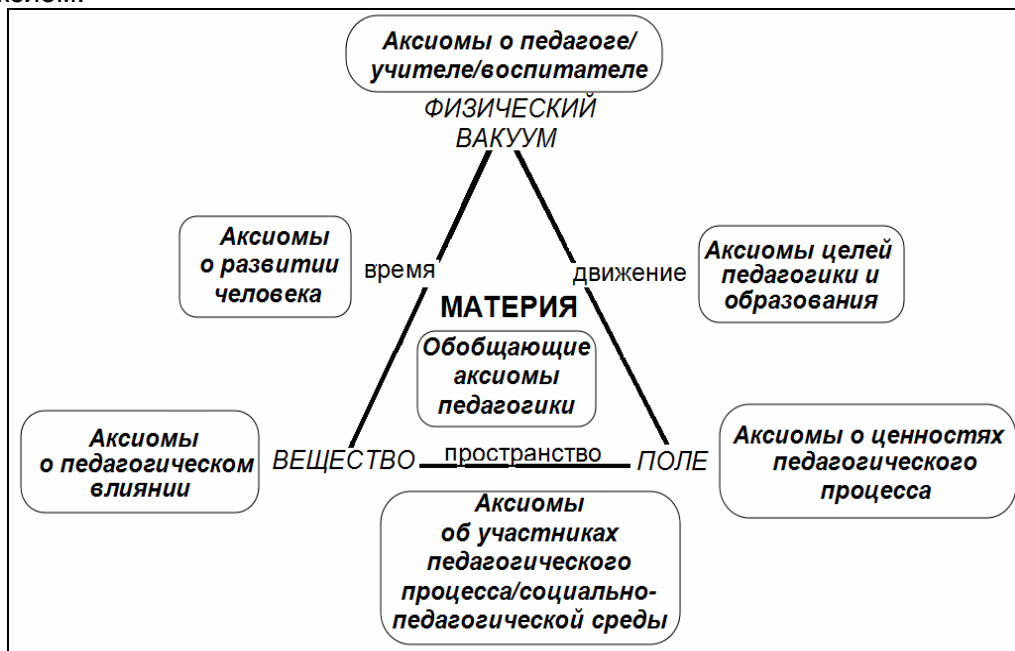


Рис. 8. Система педагогических аксиом

В данной системе аксиомы о педагогическом влиянии противоречат аксиомам целей, поскольку в реальном педагогическом процессе трудно обеспечить связь влияний и целей, на реализацию которых нацелены влияния: чем более отдаленными являются цели педагогического процесса, тем сложнее обеспечить эти цели конкретными влияниями; и наоборот, чем более близкими являются цели педагогики и образования (что умаляет их значение как целей, имеющих по своей природе магистральное стратегическое значение, что выражает смысл педагогического процесса: "цель есть смысл"), тем легче их достичь при помощи конкретных влияний.

Аксиомы о развитии противоречат аксиомам о ценностях, поскольку развитие выступает гетерохронной сущностью, трудно поддающейся формализации при помощи конкретных ценностей педагогического процесса.

Для того, чтобы углубить понимание педагогических аксиом, рассмотрим приведенную выше модель физической реальности, которая выступает самой общей и фундаментальной моделью бытия, поскольку системным образом интегрирует основные аспекты реальности.

В силу целостности и единства реальности с этими аспектами должны коррелировать как основные аспекты человека как личности (выступающей самосознающей, свободной сущностью и реализующей поэтому высшие смыслы человеческого бытия), так и законы диалектики – самые общие философские законы бытия.

При этом процесс корреляции, который позволяет обнаружить соответствия между известным (видами и формами бытия, законами диалектики) и неизвестным (аспектами, компонентами личности), уже сам по себе выступает **процессом обоснования этих аспектов**. При этом **данные аспекты личности можно с полным правом назвать фундаментальными смыслами человеческой жизни** (человеческого бытия).

Таблица 2

Таблица корреляций компонентов (аспектов) личности, видов и форм бытия, а также законов диалектики

КОМПОНЕНТЫ ЛИЧНОСТИ (фундаментальные смыслы человеческой жизни)	ВИДЫ И ФОРМЫ БЫТИЯ	ЗАКОНЫ ДИАЛЕКТИКИ
Рефлексивно-самосознующее начало	Вещество , которое имеет массу покоя, структуру, то есть дифференциацию на внутреннее и внешнее, что порождает их отношение в виде рефлексии	Структурно-иерархическая организация мира , проистекающая из вещественного аспекта бытия.
Ценностно-смысло-целевое начало	Поле , которое не имеет массы покоя, предстает процессом взаимодействия форм бытия, поскольку поле можно считать передатчиком/инструментом взаимодействия вещественных форм	Взаимодействие и резонанс , реализующий взаимный аспект существования предметов и явлений мира.
Воля	Движение как активный, "волевой" принцип бытия: поскольку все находится в движении, то последнее выступает принципом преодоления границ бытия, его инерциальности	Отрицание отрицания , реализующее принцип воли как отрицания принципа инерциальности
Свобода	Физический вакуум , из которого создано все сущее и который реализуется в виде парадоксально-хаотизированных флуктуаций виртуальных частиц	Единство и борьба противоположностей реализуют принцип парадокса и хаоса, который предстает механизмом для достижения свободы, преодолевающей принцип детерминизма
Божественность, креативность	Время , которое конституирует творение (задает временные границы Вселенной), предстает божественно-креативным актом сотворения нечто нового	Переход количества в качество , который обеспечивает изменение предметов и явлений (во времени)
Любовь, самопожертвование	Пространство как сущность, которая все в себе содержит, реализуя принцип взаимного соответствия предметов и явлений, то есть любви	Всеобщая связь предметов и явлений мира реализует принцип связи как объединяющий аспект реальности
Человечность как единство всех аспектов личности	Материя как принцип единства всего множества форм, аспектов и элементов реальности	Целостность, единство мира как принцип тотального единства реальности

Как видим, кроме трех традиционных законов диалектики мы используем и другие законы, которые не вошли в корпус классических законов диалектики.

Во-первых, закон "всеобщая связь предметов и явлений" в сталинское время рассматривался как один из законов диалектики, но потом был упразднен (его последовательное применение, видимо, могло поколебать традиционные основания марксизма-ленинизма).

Во-вторых, философский принцип единства мира в силу его универсальности также может считаться законом диалектики.

В-третьих, взаимодействие и резонанс – также достаточно универсальные свойства реальности, к каковым также можно отнести и структурно-иерархическую организацию мира.

На этой основе представим **системную корреляцию** компонентов личности, видов и форм бытия, а также законов диалектики.



Рис. 9. Системная корреляция компонентов личности, видов и форм бытия, а также законов диалектики

Как видим, мы получили такие аспекты личности. выступающие фундаментальными смыслами человеческой жизни, как:

- **Свобода / индетерминизм / самодостаточность**
- **Воля / неинерциальность / автономность**
- **Ценность / смысл / цель**
- **Любовь / жертвенность / духовность**
- **Рефлексия / самосознание / уникальность**
- **Творчество / божественность / совершенство**

Рассмотрим **основные механизмы развития личности** в контексте ее аспектов.

1) Основной механизм развития самосознающего, рефлексивного начала человека заключается как в развитии механизмов абстрактно-логического мышления, реализующего механизмы абстрагирования человека от самого себя, так и в развитии ролевого начала человека, достигаемом посредством ролевых тренингов (как социализационных механизмов, согласно Т.Парсонсу). Наблюдения за повседневными поступками здоровых людей и данные клинической психиатрии позволяют утверждать, что формы поведения одного и того же человека в различных ситуациях, как правило, различны. Человек использует множество социально-психологических ролевых масок, он играет, лабильно перестраивая свою психику в зависимости от потребностей ситуации. Исчезновение этой лабильности, гибкости игрового момента в поведении человека свидетельствует о серьезном нарушении в действии механизмов социального поведения, обнаруживая феномен взаимного противоречия социально-личностных ролей и их поведенческую ограниченность, узость ролевого репертуара ("конфликт неприятия роли", "конфликт растворения в роли", "конфликт перерастания роли"). Напротив, расширение ролевого репертуара человека в конечном итоге ведет нас за пределы системы социальных ролей, в сферу надролевого поведения, которое "предполагает подлинную самобытность, несет в себе потенциальную возможность достижения гармонии с окружающим миром и самим собой.

Отметим, что помимо развития ролевого начала формированию рефлексивной позиции личности способствует развитие механизмов эмпатии – "жизни в образе", "перенесении", "вживании", "вчувствовании", "первоплощении", "идентификации" и т.д. Специфичным для эмпатии является механизм мысленного перенесения себя – своего реального "Я" – в ситуацию того объекта, в образ которого вживаются. В результате проекции реальное "Я" оказывается вынесенным за пределы реальной ситуации творца, его пространственно-временных координат в воображаемую для него ситуацию. С данным видом инициации трансцендентального развития личности тесно связана методология надситуативной активности в работах В.А.Петровского.

2) Развитие целевого, ценностно-смыслового начала личности связано как с формированием абстрактно-логических, рефлексивных механизмов человеческого мышления ("цель есть смысл"), так и развитием мотивационных механизмов человеческого поведения, направленных на будущее и связанных с рефлексией будущего (П.А.Сорокин), что на психолого-педагогическом уровне реализуется в технологии "завтрашней радости" как построения перспективных линий деятельности, разработанной А.С.Макаренко, в воспитательных учреждениях которого имело место и мощное развитие ролевого начала человека в виде функционирования театра, а также системы сводных отрядов, в которых каждый колонист и коммунары мог побывать в разных социальных ролях. Постановка перед учащимися и самопостановка ими целей завтрашней радости, целей средней и дальней перспективы в значительной мере выступали механизмом трансцендентального развития личности и коллектива, их выхода в новую

социально-психологическую, жизненную реальность.

3) **Развитие волевого начало человека** опирается на волевую концепцию П.В.Симонова, согласно которому воля как выразитель автономно-свободного начала есть парадоксальная сущность уже по своему определению запредельная, внемировая. Данный вывод можно проиллюстрировать результатами П.В.Симонова, творца информационной теории эмоций, который пишет, что воля, как "антипотребность", в отличие от феноменов нашего инерциального мира, где тела от толчка ускоряются, а перед препятствием замедляют свое движение, проявляет неинерциальные свойства: от толчка она замедляется, а перед препятствием эскалируется. Здесь воля действует "от противного": она атрофируется вне препятствий и усиливается при их наличии. Так ведут себя в мнимом неинерциальном мире тела с мнимой массой, подобной "корень квадратный из минус единицы".

Это позволяет заключить, что механизм действия воли свободен от детерминизма нашего мира, поскольку действие воли индетерминистично, что открывает перед человеком возможность быть личностью как свободной от детерминизма сущностью. Для того, чтобы проиллюстрировать индетерминистский механизм воли, можно привести выводы Б.Беттельгейма, прошедшего несколько лет в фашистских концлагерях и написавшего книгу "*Просветленное сердце*". Он изучил условия лагерной среды, где происходит быстрая деградация личности посредством **тотального детерминизма внешней среды**, благодаря таким условиям лагерной жизни, как: коллективная ответственность за проступки; уничтожение тех, кто как-то выделялся из толпы, что заставляло заключенных сливаться с общей массой; и, что самое главное, – лишение узников самостоятельности, когда каждый самостоятельный шаг наказывался; регламентация до мельчайших деталей лагерной жизни. Автором книги был найден метод избегания коррозии личности – создание сферы автономного поведения, в которой можно самостоятельно совершать поступки и нести за них личную ответственность. Для этого нужно было делать то небольшое, что в лагере не запрещалось (но и не заставлялось делать), например, чистить зубы. *Трансцендентальность в этих условиях обеспечивалась так сказать деградацией лагерного социума, в условиях которого у некоторых заключенных происходило относительное развитие через внутреннее сохранение человеческого в себе.*

Интересно отметить **психофизиологические особенности укрепления силы воли**. Келли Макгонигал в своей книге "*Сила воли. Как развить и укрепить*" показывает, что максимально эффективная реакция силы воли "остановись и подумай" наблюдается у людей с *высокой вариабельностью сердечного ритма*. К. Макгонигал подразумевает под этим не случаи опасной аритмии, а лишь небольшие ее вариации. Оказывается, что это еще и прекрасный показатель силы воли, настолько, что по нему можно предсказать, кто справится с искушением, а кто это испытание провалит: те выздоравливающие алкоголики, которые демонстрируют изменения сердечного ритма, когда видят выпивку, скорее всего, останутся трезвыми. А у тех, чей организм не реагирует подобным образом, можно ожидать рецидивов.

Поэтому психологи назвали вариабельность сердечного ритма телесным резервом силы воли – физиологическим показателем способности к самоконтролю. На этот резерв влияет множество факторов – начиная от того, чем вы питаетесь, и заканчивая тем, где живете (насколько загрязнена окружающая среда, криминальный ли у вас район, не превышен ли уровень шума и т.д.). Тревожность, гнев, подавленность и одиночество истощают тело и снижают волевой ресурс мозга. Хронический стресс способен добавить к списку ваших вредных привычек дополнительные пункты.

Здесь эффективными могут быть физические упражнения. Даже те люди, которые прежде не занимались спортом на регулярной основе, отметили, что им все меньше хочется прибегать к сигаретам, кофеину или сладким плюшкам после ряда несложных физических упражнений.

Есть одно упражнение, которое помогает почти мгновенно увеличить силу воли: **замедлите дыхание до 4–6 вдохов в минуту**. На каждый вдох отведите от 10 до 15 секунд. Тем самым вы активируете префронтальную кору и увеличите вариабельность сердечного ритма. Объяснить этот феномен можно и при помощи концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга: при вдохе активизируются ресурсы правого эмоционально-образного, генетически более древнего, чем левое полушарие. Если правое полушарие можно назвать инстинктивно-аффективным, то левое организует волевое усилие [*Немчин, 1983, с. 78-80*]. Таким образом, контроль процесса вдоха может означать и контроль аффективных реакций человека, подрывающих его волевой потенциал.

4) Развитие свободного начала личности выражает технологию развития способности к свободе, не обусловленной внешним миром поступками, реализованной благодаря **внутренней мотивации поведения**, которая, в свою очередь, связана с **творческой активностью** и ее важнейшим атрибутом – творческим, то есть парадоксальным, диалектическим мышлением. В этом понимании **человеческая личность – это принципиально творческая сущность**, характеризующаяся бифуркационно-парадоксальной, нейтральной природой, полагающейся в основе психической организации творческих, гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации. Такая парадоксальная двойственность в психологии реализуется в виде категорий **бисоциации** (или бисоциациативности, которая, в отличие от ассоциативности, является способностью человека к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей – это соединение того, что никогда еще не было соединено через интеграцию нескольких элементов и формирование из них новой целостности), **дипластии** (свойственной только человеку способности соединять в одном понятийном контексте несовместимые понятия, вещи, отношения), **парадоксальном** (многозначном, сумеречном) **мышлении, энантиосемии** (двойственность, парадоксальность смыслов), **"операциональной интеграции"**.

5) Формирование абсолютного божественного творческого начала личности предполагает формирование парадоксального творческого мышления и форм деятельности человека как способности выйти за пределы "актуальной данности", что позволяет отразить трансцендентальность мира, а поэтому парадоксальную природу Абсолюта,

что достигается на основе *педагогического парадоксведения*.

б) Формирование способности к любви и самопожертвованию осуществляется на основе развития эмпатической способности человека вставать на точку зрения другого человека, сопереживать его эмоциональным состояниям. Это, в свою очередь, предполагает кристаллизацию состояния открытости человека миру, которое предполагает значительное повышение эмоционально-энергетического тонуса человеческого организма, что, собственно, и реализует состояние любви как способности быть всем, которая выступает энергией как полевой характеристикой, обнаруживающей свойство вездесущести.

Проведенный анализ позволяет заключить, что **для осуществления развития личности человека** следует поместить его в развивающую социально-педагогическую среду, которая, **во-первых**, должна генерировать творческую деятельность, творческую активность по **бисоциативному созданию жизненных смыслов как системных целостностей** и порождать механизмы внутренней мотивации.

Во-вторых, данная среда должна быть приближена к жизни (что соответствует принципу контекстного обучения, согласно которому учебный процесс в системе профессионального образования должен в его наиболее существенных чертах имитировать, моделировать будущую профессиональную деятельность студента).

В-третьих, данная среда должна способствовать формированию у человека внутренней мотивации как трансцендентальной позиции – через его погружение в парадокс, позволяющий генерировать творческую активность по созданию жизненных смыслов.

Итак, процесс развития человека начинается с мировоззренческого аспекта (выражающего высший уровень жизненных ценностей человека), который актуализируется при помощи развития парадоксального мышления. Данный момент является решающим в представленной системе формирования внутренней мотивации, отличающейся от других подобных систем, основанных на линейном представлении о ее формировании как постепенно растущей сущности. Однако внутренняя мотивация выступает новым качеством, переход к которому должен совершаться благодаря диалектико-синергетичному механизму фазового перехода, когда появление внутренней мотивации имеет сходство с процессом "пробуждения от сна серой обыденной жизни" (Л.Н.Андреев), просветления, "взрыва" (А.С.Макаренко) – неважно, будет ли этот взрыв иметь место на тренинговых занятиях, или, накапливаясь "подспудно", через несколько месяцев или лет внезапно сфонтанирует в новое качество – внутреннюю мотивацию, которая подобна воландовской свежести осетрины – имеет "первую свежесть", она же и последняя.

В контексте **педагогической синергетики** реализовать развитие человека в направлении формирования подобной внутренней трансцендентальной мотивации можно при помощи педагогики жизненных фактов, которая на основе подбора существенных (как тривиальных, так и **парадоксальных**) жизненных фактов (почерпнутых непосредственно как из жизни, так и из педагогической деятельности), а также педагогических ситуаций, погруженных в тренинговые формы обучения, позволяет

трансформировать сознание обучающегося и инициировать творческие формы деятельности, что выступает фактором развития личности человека.

Если ключевым аспектом творческого акта и творческого человека как инициатора этого акта является самодетерминация как внутренняя мотивация его поведения, то это же свойство является и ключевым для личности, "Я" человека, которое по своему определению способно осуществлять свободные поступки и обнаруживает внутреннюю мотивацию – внутренний самодетерминированный регулятор человеческого поведения. Поэтому личность человека – это принципиально творческая, самодетерминированная божественная сущность, которая внутренне присуща человеку (содержится в нем в виртуально-скрытом виде и оказывается потенциальным ресурсом его эволюции) и одновременно есть цель его развития. И для того, чтобы воспитать самодетерминированное творческое, а поэтому парадоксальное человеческое существо, следует привлекать парадоксальную же многогранную социально-педагогическую среду и соответствующие многомерные педагогические влияния.

На уровне **конкретных психофизиологических механизмов** процесс трансцендентального формирования личности реализуется в контексте концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга. В онто- и филогенезе живого существа наблюдается постепенный рост полушарной асимметрии, наибольшее выражение которой достигается в зрелом возрасте. Потом полушарная асимметрия постепенно нивелируется, обнаруживая состояние функционального синтеза полушарий, когда пожилой человек, обогащенный жизненным опытом, в сущности превращается в ребенка с его пластичной психикой и непосредственностью восприятия мира (что выступает, в известной мере, акмеологичным идеалом).

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

Изложенное выше позволяет по-новому понять онто- и филогенетическую динамику полушарий, которая обнаруживает движение от **подсознательного** (правополушарного) к **сознательному** (левополушарному) аспекту психической деятельности, а от него – к их синтезу и выходу на уровень **сверхсознательного** (К. С. Станиславский, В. П. Симонов) как креативного статуса человека, характеризующегося состоянием **единства противоположностей**, которое С.Б.Церетели называл Истиной, и которое на уровне психического отражения действительности реализуется в феномене дипластии – способности человеческого мышления совмещать в одном жизненном контексте взаимоисключающие друг друга вещи.

Именно постулируемый П. В. Симоновым **принцип сверхсознательного** (на уровне которого антагонистические полушарные стратегии познания мира уравниваются и гармонизируются) выступает системным свойством целого – новым эмерджентным свойством, не присущим целостному человеку, как детерминируемому (несвободному) существу. Именно на уровне данного сверхсознательного реализуется

механизм свободы человеческой личности, выступающий одной из главных проблем современной науки.

Таким образом, личность человека как, по определению, свободная и самодетерминированная сущность, может быть таковой в сфере сверхсознания – системного свойства целого. В данной, говоря языком синергетики, в сверхсистемной, нададдитивной сфере сверхсознания преодолевается детерминистская природа человека, выступающего одним из элементов Вселенной, в которой все взаимосвязано со всем на основе бытийного принципа "тотального детерминизма".

Рассмотренное позволяет концептуализировать новое направление педагогической теории и практики – *педагогическую парадоксологию*, в рамках которой получают развитие методики развития у учащихся творческо-парадоксального, диалектического познания, мышления и освоения действительности.

Вместе с тем, трансцендентальная сущность личности требует своего дальнейшего раскрытия в ряде ключевых аспектов, например, касающегося природы самого выхода за свои пределы, особенностей перехода в новое состояние субъекта и объекта и возможно – возврата на обновленные позиции (принцип обратимости как необходимое условие сформированности интеллектуальной операции у Ж.Пиаже). Трансцендентальное движение мысли должно быть глубже соотнесено с подобными движениями в природе (квантовая физика, внутриатомарные переходы, нанодинамика) и обществе (социодинамика, конфликты, посредничество и т.д.).

Литература

Вознюк А.В. , Система аксиом педагогики и образования // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77-6567, публ.24361, 20.03.2018

Вознюк А.В. Система аксиом педагогики и образования: монография. – Житомир: Koob publications, 2018. – 156 с. <http://eprints.zu.edu.ua/26832/>

Козырев Н. А. Астрономические наблюдения посредством физических свойств времени. Вспыхивающие звезды. – Ереван: Изд. АН Арм.ССР, 1977. – С. 168–179.

Козырев Н. А. Астрономическое доказательство четырехмерной геометрии Минковского // Проявление космических факторов на Земле и звездах. – М.: Наука, 1980. – С. 85–93.

Козырев Н. А. Время как физическое явление // Моделирование и прогнозирование в биоэкологии. – Рига: изд. РГУ, 1982. – С. 59–72.

Козырев Н. А. Избранные труды. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.

Козырев Н. А. Причинная или асимметрическая механика в линейном приближении. – Пулково, 1958. – 232 с.

Козырев Н. А. Причинная механика и возможность экспериментального исследования свойств времени // история и методология естественных наук. Вып. 2. Физика. – М, 1963. – С. 95–111.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / Под ред. В.В.Давыдова / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.

Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С.Хелемендик. – 2-е изд., перераб. доп. / А.С. Макаренко. – М.: Политиздат,

1990. – 415 с.

Мельник И.А. Осознание пятой силы // "Академия Тринитаризма", М., Эл № 77-6567, публ.16686, 28.07.2011

Мельник И.А. Осознание пятой силы. – Москва, Издательский дом "Фолиум", 2010. – 180 с.

Наан Г. И. Проблемы и тенденции релятивистической космологии // Эйнштейновский сборник. – М.: Наука, 1966. – С. 101-125.

Наан Г.И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) / Г.И. Наан // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431–433.

Немчин Е. А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.

О сканировании звездного неба датчиком Козырева / Лаврентьев М. М., Еганова И. А., Медведев В. Г., Олейник В. К., Фоминых С. Ф. // Доклады РАН, т. 323. – 1992. – № 4.

Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 419 с.

Симонов П.В. Корково-подкорковые взаимодействия в процессе формирования эмоций / П.В. Симонов // Журнал высшей нервной деятельности. Вып. 2. – Т. 41, 1991. – С. 211–220.

Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека / П.В. Симонов. – М.: Знание, 1989. – 63 с.

Симонов П.В. Мозг принимает решение / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1974. – № 11. – С. 34–38.

Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

Симонов П.В. Нейрофизиологический подход к анализу внутривидового поведения / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1976. – 156 с.

Симонов П.В. О двух разновидностях неосознаваемого психического: под- и сверхсознании / П.В. Симонов // Бессознательное. Многообразие видения. Т. 1. – Новочеркасск: САГУНА, 1994. – С. 60–68.

Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.

Симонов П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Педагогика, 1984. – 160 с.

Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

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

Урманцев Ю.В. Опыт аксиоматического построения общей теории систем. // Системные исследования. – М.: Наука, 1972. – С. 128-152.

Knowles M.S. The adult learner: a neglected species (4th ed) / Malcolm Shepherd Knowles. – Houston, London, Paris, Zurich, Tolyo : Gulf Publishing Company, 1990. – 293 p.