

© В. Е. Клочко

DOI: [10.15293/2226-3365.1406.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1406.05)

УДК 159.9

СИСТЕМНАЯ ОНТОПЕДАГОГИКА: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ*

В. Е. Клочко (Томск, Россия)

В статье рассматривается проблема трансформации идей онтопсихологической педагогической доктрины, происходящей в результате перехода психологии к освоению постнеклассических методологических установок. Показано, что онтопедагогика А. Менегетти и фасилитативная педагогика К. Роджерса возникли в результате переноса в психологию представлений, полученных в процессе «человекоцентрированной» психотерапевтической практики, поэтому онтопедагогика неклассического периода основывалась на знаниях, полученных интуитивным путем. Выявлена характерная для отечественной психологии тенденция поиска связи свободного поведения человека с организацией его многомерного жизненного пространства. Системная онтопедагогика является результатом переноса в сферу педагогики идей системной антропологической психологии, которая рассматривается автором как современное научное направление постнеклассического уровня. В основе системной онтопедагогика лежат представления об уровнях, этапах и закономерностях процесса образования «человеческого в человеке», которые подтверждаются современными психофизиологическими исследованиями.

Ключевые слова: *онтопедагогика, фасилитативная педагогика, витальная онтология, человекообразование, системная онтопедагогика, постнеклассическая парадигма.*

Исторически сложилось так, что любое использование понятия «онтопедагогика» вызывает прочную ассоциацию с именем А. Менегетти – создателем, так называемой, онтопсихологии и онтопсихологической педагогической доктрины [1]. Само понятие «онтопсихология» (от греч. *ontos* – бытие, *psyche* – душа

и *logos* – разум) с 1970 г. стало опознавательным знаком научной школы в области современной зарубежной психологии и психотерапии, основанной А. Менегетти. Основные положения онтопедагогика А. Б. Орлов представил в виде нескольких положений [7, с. 49]:

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научного проекта № 14-06-00712 «Кросс-культурное исследование уровня развития математической креативности у студентов вузов разных категорий и профилей подготовки».

Клочко Виталий Евгеньевич – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

E-mail: klo@nextmail.ru

1. Эффективным воспитателем может быть только тот, в ком свободно взаимодействуют Ин-се (сущность в себе – внутреннее позитивное ядро человека, его подлинное бытие – В. К.) и сознательное Я. Прежде всего, человек обязан быть верным себе, только тогда он может содействовать позитивному росту других.

2. Дети всегда здоровы. Если они кажутся больными, то это потому, что в них соматизируются конфликтные ситуации взрослой среды. За каждым больным ребенком просматривается семантическое поле взрослого человека, который болен или просто несчастлив.

3. Ребенок должен быть постоянно открыт своему внутреннему опыту. Если воспитание ребенка будет нацелено исключительно на внешние социальные ориентиры, его развитие пойдет в тупик.

4. Ребенок всегда чувствует семантические поля взрослых. Каждый раз, когда родители хотят помочь ребенку в его развитии, они, прежде всего, должны проявить в отношениях с ним свою безусловную любовь. Когда любовь подтверждена, создаются необходимые и достаточные условия для позитивных самостоятельных изменений ребенка, приводящих к устранению его функциональных недостатков.

А. Менегетти определил свой особый подход к природе «свободного поведения». Ученый в работе «Система и личность» отмечает: «Для того, чтобы достичь состояния “Я есть”, необходимо устранить в себе *систему*. Ибо совокупность наших психо-эмоциональных комплексов, верность тем или иным традициям, верованиям, идеологиям, неизменность наших ролей, занятий, профессии, характера, в конечном счёте, представляют собой замкнутый системный контур» [2, с. 45]. До тех пор, пока индивид не устранил систему из самого себя, он должен смириться со своей

одномерностью (некреативностью). Если же индивид добивается успеха в интеллектуальном дистанцировании (достигает универсального «досуга»), то он способен использовать систему и все её институты в качестве некоего интеллектуального инструмента.

Два фактора – страх и фиксированность, являются, по А. Менегетти, тем, что блокирует выход человека за пределы себя и «тормозит» инновационное поведение. «Монитор отклонения», по А. Менегетти, это, своего рода, внутренний цензор человека, находящийся в его бессознательном, и жестко обуславливающий его поведение определенным набором стереотипов. В такой же степени существенным в рамках психологической реальности индивида является непрерывное исключение субъектом действия «монитора отклонения» из своего духовного мира. Чтобы выключить этот «монитор» необходима «аутентикационная психотерапия», обеспечивающая начальную автономию субъекта и позволяющая ему – не нападая или разрушая – все более релятивизировать различные системы, стимулируя центростремительное движение ценностей в своем внутреннем мире. А. Менегетти делает упор на том, что задача самосозидания самих себя не зависит ни от системы, ни от других – это исключительно личная ответственность человека.

Онтопедагогика А. Менегетти и фасилитативная педагогика К. Роджерса. Можно отметить некоторую общность онтопсихологических проекций в педагогику, осуществленных А. Менегетти, с теми проекциями, которые были сделаны с позиции человекоцентрированной парадигмы К. Роджерсом [3]. С одной стороны, общим в двух доктринах является их концентрация на вполне гуманистической идее становления свободного чело-

века в образовательном процессе. А Менегетти интересуется проблема «свободного поведения» и психологические механизмы его несвободы («монитор отклонений»). К. Роджерса увлекает проблема гуманизации обучения, заявленная им в монографии «Свобода учиться» (1969), более известная теперь по расширенному и переработанному изданию 1983 г. [4]. С другой стороны, эти концепции объединяет то, что оба исследователя переносят в педагогику свои представления о психологии человека, полученные в результате психотерапевтической практики, которые во многом являются интуитивными и не вполне отрефлексированными с точки зрения психологических механизмов и закономерностей. Кроме того, эти представления формировались в процессе психотерапевтической работы с взрослыми людьми, а это порождает проблему адекватности переноса идей в педагогику, имеющую дело с детьми и подростками [5–6].

Несмотря на это, основная библиография по онтопсихологии уже к началу текущего века насчитывала более 20 солидных монографий, а Международная ассоциация онтопсихологии объединяла усилия более 1 000 специалистов, работающих в разных странах мира [7]. По мнению А. Б. Орлова, установки онтопсихологии вполне созвучны общей гуманистической направленности современной российской психологической науки: «идеи образования как “становления образа” человека, личностно-ориентированного образования, высвобождения творческого потенциала личности, признание чрезвычайной значимости семейного контекста личностного развития и т. д. и т. п. сближают наши исходные позиции с позициями онтопсихологов» [7, с. 50]. В свою очередь, американский психотерапевт К. Роджерс по праву считается основателем

фасилитативной педагогики, получившей широкое распространение – сначала на Западе, а потом в других странах, в том числе и в России [8].

Вопрос заключается в том, почему именно психотерапевтическая практика в обоих случаях является фактором, инициирующим генерацию педагогических доктрин. Отвечая на поставленный вопрос, можно выделить несколько оснований, позволяющих объяснить феномен влияния психотерапевтической практики на возникновение новых педагогических доктрин. Прежде всего, эти практики имеют дело с целостным человеком, т. е. на самом деле являются человекоцентрированными практиками. Они вынуждены концентрироваться на человеке (клиенте), в то время как «академическая психология» к целостному человеку только приближается. Можно констатировать наличие разрыва между тем знанием о психике, которое получено средствами академической психологии, и тем знанием, к которому приходит психотерапевт, анализирующий психологические феномены с позиции помощи человеку, в силу не всегда понятных причин теряющему целостность и устойчивость бытия.

Тенденция антропологизации психологического познания отчетливо выступает, если на историю психологии смотреть трансспективно [9–10]. Наука начала свой путь с определения эмпирической области явлений, полученных с помощью самонаблюдения и отнесенных к сфере психических явлений. Она продолжает этот путь, все более расширяя и углубляя знание об этих явлениях, справедливо полагая, что они принадлежат человеку и значит, исследуя их, она изучает человека. Однако только сегодня к психологам по настоящему приходит осознание того, что предметом науки до сих пор являлась только часть целостного человека (психика), которая прак-

тически еще не изучена в ее взаимоотношениях со своим целым. Человекоцентрированная психологическая практика, пусть во многом интуитивно и не очень доказательно, эти взаимоотношения объективирует и пытается распространить полученный опыт на другие антропопрактики, в том числе и образовательные.

Можно полагать, что настоящий прорыв в психологии начнется, когда предметом науки станет психика, рассматриваемая в контексте целостного человека. Определенные надежды могут быть связаны с постнеклассическим этапом развития науки, который понастоящему только начинается. Предметом постнеклассической науки являются открытые саморазвивающиеся системы (В. С. Степин). С нашей точки зрения, которая будет изложена ниже, для постнеклассической психологии таким предметом выступает человек, понятый в качестве открытой саморазвивающейся (и самоорганизующейся) системы.

Свободное поведение и витальная онтология. Заметим, что уже сам факт выделения фаз или этапов развития науки, адекватных последовательной смене идеалов рациональности (классика – неклассика – постнеклассика), предполагает тенденцию, проявляющуюся в виде закономерной трансформации метода науки, вбирающего в себя новые принципы, опираясь на которые разум (теоретическое мышление) поднимается на новые (и более высокие) уровни системного видения изучаемой реальности. Например, в поле зрения психологов появляются последовательно усложняющиеся системные конструкции, конституирующие витальную онтологию человека: транссубъективное пространство (Д. Н. Узнадзе), жизненное пространство (К. Левин), смысловое поле (Л. С. Выготский), жизненный мир (Л. Бинсвангер,

Ф. Е. Василюк), многомерный мир (А. Н. Леонтьев), многомерное пространство жизни (В. Е. Клочко).

В развитии отечественной психологической мысли можно проследить тенденцию сближения проблемы свободного поведения, свободного действия с онтологией жизненного мира человека. Одним из первых о возможности «новой педагогики» заговорил С. Л. Рубинштейн. Еще в 1918 г. он писал: «Личность тем значительнее, чем больше ее сфера действия, тот мир, в котором она живет, и чем завершнее этот последний, тем более завершенной является она сама. Одним и тем же актом творческой самодеятельности, создавая и его и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в ее объемлющее целое» [11, с. 106]. Зафиксировав акт порождения собственного мира самим человеком, С. Л. Рубинштейн признал тем самым, что человека нельзя отделить от его мира. Более того, нужна педагогика, *«педагогика в большом стиле»*, которая сможет так организовать обучение человека, чтобы он смог сам построить этот мир, придать ему завершенность и значительность, поскольку человек таков, каков его мир. Заметим, что до сих пор не созданы образовательные технологии, которые кроме передачи знаний о мире сознательно и целенаправленно были бы ориентированы на помощь человеку в формировании его многомерного мира, его индивидуального пространства жизни.

Это связано с тем, что до сих пор не преодолен барьер между объективной и субъективной реальностями: очень сложно совместить субъективное и объективное и представить их единство в форме многомерного пространства, постулирующего их со-бытие. С. Л. Рубинштейн утверждает в своей работе: «Объективность какой-либо совокупности со-

держаний зависит не от того, входит ли в состав его что-либо от меня исходящее и мной вносимое или нет, значит, не от того, дано ли оно или создано, воспринято или конструировано, а от того, замыкается ли оно в завершённое самостоятельное целое. Тем самым преодолевается конфликт между объективностью и творческой самодеятельностью» [11, с. 104].

Преодолеть противостояние внутреннего и внешнего в психологии и педагогике попытался Д. Н. Узнадзе, введя в науку «принцип коинциденции». Д. Н. Узнадзе, последовательно анализируя сменяющие друг друга теории эмпиризма, нативизма, конвергенции, своеобразно устанавливающие взаимосвязи между внешним и внутренним в поведении и развитии человека, пришел к выводу о том, что идея «размежеванности» и самостоятельности внутреннего и внешнего по отношению друг к другу, которая является аксиоматической основой всех этих теорий, «совершенно не соответствует действительному положению дела: это – ошибочная идея и не может быть пригодной в качестве предпосылки для теоретического рассуждения» [12, с. 111]. Принцип коинциденции (соответствия) предполагает, что «понятие внутреннего уже содержит в своем содержании то, что считают внешним, и наоборот, понятие внешнего – то, что считают внутренним» [12, с. 110]. Д. Н. Узнадзе понимал, что он вышел к решению проблемы «актуализации и развития сил человека». При чем вышел не традиционным путем разделения внутренних или внешних воздействий на человека, но путем такой организации внешнего (воспитание), которое отвечает ожиданиям и потенциям внутреннего. «Согласно изложенной теории, перед воспитанием раскрываются широчайшие перспективы» [12, с. 115].

В свое время Д. Н. Узнадзе ввел в обращение понятие «функциональная тенденция» [13]. С точки зрения А. Г. Асмолова, это была

«первая продуктивная попытка» найти источник развития деятельности в ней самой [14]. Д. Н. Узнадзе, используя это понятие, подчеркнул, что деятельность может активизироваться не под влиянием потребности, а сама по себе содержит тенденцию к активации. Сегодня можно утверждать, что Д. Н. Узнадзе одним из первых попытался реализовать принцип саморазвития, который сегодня признается отличительным признаком постнеклассической науки, предметом которой как раз и являются открытые саморазвивающиеся системы. Д. Н. Узнадзе, пытаясь преодолеть дихотомию Материи и Духа, вышел к «трансубъективному пространству» человека, этому прообразу многомерного жизненного пространства, к которому так долго выходила психология после него. В этом пространстве, представляющем собой органическое единство внутреннего и внешнего, объективного и субъективного, рождаются импульсы самодвижения человека и его деятельности. Они имеют в качестве своего мотивирующего источника сам факт взаимодействия человека с миром.

В. П. Зинченко вышел к проблеме «свободного действия» в рамках культурно-исторического подхода в психологии. Говоря о свободном действии, автор полагает, что вместе с этой проблемой психология вступает в область совершенно особых реалий, а именно собственно психологических явлений, «которые есть акты, а не факты». По мнению В. П. Зинченко, источник происхождения свободных действий следует искать в характеристике живого движения, которое должно рассматриваться не как перемещение тела в пространстве, а как преодоление пространства [15, с. 139]. Однако реализовать в то время эти идеи было чрезвычайно трудно: человек и его личное пространство не рассматривались в единстве, хронотопически. «Анализ свободного челове-

ского действия – серьезный вызов психологической науке», – заключает В. П. Зинченко [15, с. 132].

Итак, тенденция поиска связи свободного поведения с организацией витальной онтологии, сложившаяся в отечественной психологии, на самом деле может быть понята и объяснена как проявление парадигмального сдвига, выводящего науку к методологическим установкам постнеклассического уровня. Отечественная наука уже сравнительно давно приступила к освоению нового и гораздо более широкого «масштаба» видения человека как предмета психологического исследования, фактически включив в понятие человека пространственно-временные параметры его жизненного мира. Вместе с тем, возникла проблема поиска психологических механизмов человекообразования, без учета которого невозможно создать онтопедагогика как человекоцентрированную педагогическую доктрину. Такую доктрину, которая основывалась бы не только на переносе в педагогику интуиций, возникающих в процессе человекоцентрированных психотерапевтических практик, но опиралась бы на научно обоснованное психолого-педагогическое знание. Заметим, что современный социальный заказ, обращенный к педагогике, имеет в виду не просто поиск и отработку новых методов или педагогических прием, а «иной тип антропопрактик» [16].

Системная онтопедагогика: психофизиологическое обоснование. Говоря о «системной онтопедагогике», мы имеем в виду некий идеальный конструкт, возникающий при переносе в сферу педагогики идей системной антропологической психологии, разработкой которой уже сравнительно давно занимаются томские психологи [17]. Под системно-

антропологическим подходом понимается совокупность идей, возникающих при последовательном развитии принципов культурно-исторической теории Л.С. Выготского, интегрируемых в целостную систему на основе понимания человека как открытой саморазвивающейся системы, по отношению к которой психика выступает в качестве специфического «органа отбора» (Л. С. Выготский), обеспечивающего устойчивость человека в меняющемся мире.

В соответствии с этим, методологической базой теории является представление о человеке как открытой саморазвивающейся (и самоорганизующейся) системе, которое выступает в роли своеобразной модели, задающей некий образ, стиль многомерного мышления, в определенном смысле «гештальт», сквозь призму которого рассматриваются новые познавательные ситуации [17]. Таким образом, системная антропологическая психология понимается нами как один из вариантов антропологии, отвечающей идеалам постнеклассической рациональности.

Мы исходим из того, что образовательная практика имеет дело с «целым человеком», а не только с его психикой. Она имеет дело с открытой системой, для которой перманентно идущий в ней процесс становления является способом существования. Понимание этого приводит к утверждению мысли о том, что образовательная среда должна быть специально настроена на поддержку человекообразования, процесса «вочеловечивания», т. е. учитывать закономерности этого процесса, сообразовываться с его этапами, динамично перестраиваться для того, чтобы продолжать соответствовать человеку, становящемуся все более сложным в плане своей системной организации.

Идея порождения многомерного мира человека противоречит до сих пор широко

распространенному в психологии и педагогике представлению о психике как «отражении реальности». Становясь педагогической парадигмой, т. е. тем, что определяет мышление работников образования, это представление приводит к тому, что образовательные модели или педагогические технологии, основывающиеся на этой парадигме, гуманными быть не могут, потому что не отвечает природе человека. Понять закономерности человекообразования, выделить этапы становления человеческого в человеке и сообразовать с ними всю систему педагогических воздействий – в этом, на наш взгляд, заключается высший смысл онтопедагогики.

Новый взгляд на онтогенез позволяет рассмотреть в нем этапы становления человеческого в человеке [18]. Мы уже достаточно много знаем о том, как формируется многомерное пространство жизни, как последовательно это пространство обретает новые измерения, и вслед за этим поднимается на новые уровни сознание человека [19]. При этом сам человек, выходя на новые ступени суверенности, требует для себя другую образовательную среду, которая сделала бы этот процесс суверенизации непрерывным и сообразованным с ним.

Первый этап вочеловечивания является этапом формирования предметного мира и, соответственно, предметного сознания ребенка (первые три года жизни). Ранее мы писали о том, что все возможные педагогические технологии онтопедагогики – это техники человекообразования. Центральный момент в этих техниках – умение соединить слово («живущее» в культуре) с чувственным опытом ребенка, участвуя тем самым в становлении предметного пространства его жизни как ближайшего основания его предметного сознания [20–22]. Теперь обратимся к результатам нейрофизиологических исследований, под-

тверждающих справедливость этого утверждения. Прежде всего, примем во внимание тот факт, что сегодня уже достаточно точно определена область мозга, которая связана со способностью человека «облекать предметы в форму слов» [23, с. 233]. Что это значит? Некий объект из пространства в себе и для себя существующего мира становится «предметом для человека», существующем в его личном пространстве и времени. И происходит это через опосредующую роль взрослого, который указывает на предмет и произносит слово, его обозначающее. Обнаруживается место, в котором слово (элемент культуры) соотносится с материальным субстратом, каковой и становится его носителем.

Совершенно недавно (2014 г.) сделанное открытие в области нейрофизиологии восприятия речи существенно дополнило механизм «облечения предметов в форму слова». Оно стало доступным под звучным заголовком «Традиционные представления о восприятии языка неверны» [24], но за этим сенсационным выводом скрывается вполне серьезное исследование [25]. С помощью магнитоэнцефалографии (МЭГ) было доказано, что когда ребенок узнает новые слова, они воспринимаются непосредственно в связи с объектами и действиями, которые они означают. Когда, например, мама показывает на солнце и говорит: «Солнышко», то при этом происходит активация его мозга в тех зонах, которые отвечают и за слуховое восприятие, и за артикуляцию, и за восприятие зрительных образов и/или контроль движений. Таким образом, формируется целая сеть нервных клеток, находящихся в разных районах мозга, включая и те, которые традиционно связывают не с речью, а с простыми функциями, такими как движение мышц. Эта сеть и становится мозговым представительством того или иного слова, напрямую, физиологически связывая его звучание и

произношение с теми действиями и ощущениями, которые обозначают предмет, который этим словом обозначается.

Какова польза этого открытия для онтопедагогики? Она становится понятной, если учесть, что указывая на предмет и обозначая его словом, мама не только формирует у ребенка представление о чем-то, что находится вне его, но одновременно участвует в становлении у ребенка собственного «Я». Получается, что эффект присутствия человека в мире, как главный показатель наличия сознания (самосознания), формируется в едином процессе диалога ребенка с культурой, опосредованном взрослым. Предметное сознание является функцией от организации предметного мира ребенка, формирующегося в транскоммуникации – коммуникации ребенка с взрослым, порождающей транссубъективное пространство – многомерный мир человека [26]. Обучить взрослых искусству транскоммуникации является непосредственной задачей онтопедагогики, распространенной на сферу педагогической подготовки родителей и учителей.

Следующая стадия становления человеческого в человеке охватывает период от трех лет до предпоздкового возраста (примерно 11,5 лет). Суть ее в том, что предметный мир ребенка начинает обретать смысловые измерения, а при этом сознание становится осмысленным. Задача посредника (мать, учитель) заключается в умении соединить смыслы (пребывающие в культуре в своей идеальной, надличностной форме) с предметным пространством человека, превращая тем самым предметный мир в реальность, в которой можно действовать, понимая смысл своих действий и отвечая за них.

По нашим данным, осмысленное (или осмысляющее) сознание также является функцией от организации жизненного мира, который в процессе онтогенеза становится сложнее, обретая еще одно измерение – смысловое. В качестве нейрофизиологического обоснования здесь может служить открытие, состоявшееся в 1990 г., которое фактически не привлекло внимание психологов, хотя Л. С. Выготский отметил в свое время, что задача объяснения происхождения и возникновения осмысленности является «труднейшей из всех, перед которыми когда-либо стояли психологи-исследователи» [27, с. 267]. Формула открытия выглядит следующим образом: «Установлено неизвестное ранее свойство нейронов подкорковых образований мозга человека реагировать на смысловое содержание воспринимаемой органами чувств информации, обуславливающее их функционирование в качестве звеньев системы, реализующей мысленную деятельность»¹. Можно полагать, что смыслы возникают в результате взаимодействия человека с его средой, выступая в качестве динамических внечувственных системных качеств явлений и предметов, фиксирующих соответствие их (явлений и предметов) текущим состояниям человека, его запросам и ожиданиям, обращенным в мир.

Смыслы можно рассматривать как своеобразный отклик мира на эти запросы. Меняется функциональная роль эмоций: они теперь «считывают» сверхчувственные качества предметов, каковыми выступают смыслы и ценности. Благодаря этому сознание человека оказывается сконцентрированным не на любом фрагменте «объективной реальности», но на выделенном смысловой разметкой актуальном («напряженном») секторе пространства

¹ Государственный реестр открытий [электронный ресурс]. – URL: <http://ross->

nauka.narod.ru/03/03-347.html (дата обращения: 11.09.2014)

жизни. Смысл предмета транспонирует в сознание предметы, отвечающие потребностям и возможностям человека [19]. Вклад этого открытия в онтопедагогику трудно переоценить, поскольку теперь становятся понятным, почему многочисленные проекты «осмысленного обучения» К. Роджерса испытывали такую трудность при их реализации. Механизм становления осмысленного сознания не был известен К. Роджерсу, но талантливый ученый интуитивно смог реализовать в своих проектах некоторые его основные детали.

Следующая стадия «вочеловечивания» – это стадия становления ценностного сознания, возникающего благодаря ценностным координатам, которые обретает многомерный мир человека. Здесь мир человека становится пространством для реализации возможностей, выражения своей сущности, самоопределения и саморазвития. Посредническая функция взрослых заключается в умении соединить предметную реальность с ценностями («живущими» в культуре в качестве надличных общечеловеческих ценностей), в силу чего реальность превращается в действительность – устойчивый, несмотря на ситуативность смыслов, мир суверенного человека, подлинно пространство жизни [28].

В качестве заключения можно привести следующие обобщения:

1. Системная онтопедагогика имеет целью создание условий, в которых опти-

мально осуществляется становление человеческого в человеке с учетом этапов и закономерностей вочеловечивания.

2. В традиционной педагогике учитель выполняет функцию транслятора культуры, в неклассической педагогике учитель выполняет функцию фасилитатора, в постнеклассической педагогике (системной онтопедагогике) учитель выступает в качестве посредника (медиатора) между человеком и культурой, понимающего свою посредническую миссию.

3. Предметом онтопедагогике выступает многомерный мир человека с его подвижной, открытой для окружающей среды границей, где степень открытости означает степень психологического здоровья всей системы. Учитель отвечает за то, чтобы во взаимодействии с культурой мир ребенка обретал новые мерности, расширялся и упорядочивался.

4. В онтологическом плане сознание прямо зависит от того, как организован этот мир, каковы его предметные, смысловые и ценностные координаты (измерения). По мере их становления растет суверенность человека, его способность понимать смысл и ценность своих действий.

5. В онтопедагогике воспитательные, учебные и развивающие цели образования не расходятся между собой, но реализуются в одном процессе взаимодействия ребенка с культурой, опосредованного «значимыми другими».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. – Пермь : Хортон Лимитед, 1993. – 76 с.
2. Менегетти А. Система и личность. – М.: «Серебряные нити», 1996. – 128 с.
3. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Прогрес, 1994.
4. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus – Toronto – London – Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. – 312 p.
5. Менегетти А. Клиническая онтопсихология. – Пермь : Хортон лимитед, 1995. – 470 с.
6. Роджерс К. Р. Человекоцентрированный/клиентоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 48–58.

7. **Орлов А. Б.** Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
8. **Ромашина С. Я., Майер А. А.** Фасилитативная педагогика в высшем образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 6. – С. 45–49.
9. **Клочко В. Е.** Закономерности движения психологического познания и проблема метода науки // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – № 1. – С. 5–19.
10. **Клочко В. Е.** Эволюция психологического мышления: этапы развития и закономерности усложнения // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 136–151.
11. **Рубинштейн С.** Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–107.
12. **Узнадзе Д. Н.** Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 224 с.
13. **Узнадзе Д. Н.** Психологические исследования. – М., 1966. – 452 с.
14. **Асмолов А. Г.** О предмете психологии личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 118–125.
15. **Зинченко В. П. Идеи Л. С. Выготского о единицах анализа психики** // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 2. – С. 118–133.
16. **Попов А. А.** «Конструирование будущего». Социальное позиционирование онтопедагогики в России [электронный ресурс]. – URL: <http://www.circleplus.ru/content/summa/31> (дата обращения: 11.09.2014)
17. **Galazhinsky E. V., Klochko V. Y.** System anthropological psychology: methodological foundations // Psychology in Russia: State of the Art. – 2012. – Vol. 5. – P. 81–98.
18. **Клочко В. Е.** Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сибирский психологический журнал. – 1998. – № 8–9. – С. 7.
19. **Клочко В. Е.** Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс // Вестник МГУ. (Серия 14. Психология). – 2013. – № 4. – С. 20–35.
20. **Клочко В. Е.** Человек как психологическая система // Сибирский психологический журнал. – 1996. – № 2. – С. 10–13.
21. **Клочко В. Е.** Онтопедагогика: Психологические основы и гуманитарный потенциал // Проблемы целеполагания в психологических и педагогических исследованиях: материалы II Забайкальской межрегиональной Школы молодых ученых. – Чита: Изд-во ЗаБГПУ, 2003. – С. 3–14.
22. **Клочко В. Е.** Внутренние тенденции развития образования и онтопедагогика // Управление профессиональным развитием в системе повышения квалификации. – Томск, 2002. – С. 53.
23. **Paulesu E., Mehler J.** Right on in sign language // Nature. – 1998. – 392. – P. 233–234.
24. **Традиционные представления о восприятии языка неверны** [электронный ресурс]. – URL: <http://www.gazeta.ru/science/biologiya/> (дата обращения: 11.09.2014)
25. **Shtyrov Y., Butorina A., Nikolaeva A., Stroganova T.** Automatic ultrarapid activation and inhibition of cortical motor systems in spoken word comprehension [электронный ресурс]. – URL: <http://www.pnas.org/content/111/18/E1918> (дата обращения: 11.09.2014)
26. **Клочко В. Е.** От слова к мысли: становление сознания в онтогенезе и этапы когнитивного развития // Мир психологии. – 2014. – № 2. – С. 134–148.
27. **Выготский Л. С.** Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
28. **Клочко В. Е.** Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2005. – 174 с.

DOI: [10.15293/2226-3365.1406.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1406.05)

Klochko V. E., Doctor of Psychology, Professor of the Department of General and Educational Psychology, Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation.
E-mail: klo@nextmail.ru

SYSTEMIC ONTOPEDAGOGICS: PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL RATIONAL

Abstract

The article reveals the problem of transformation of the ideas of ontopsychological pedagogical doctrine that happen as a result of psychology transition to applying postnonclassical methodological settings. It is shown that ontopedagogics of A. Meneghetti and facilitative pedagogics of K. Rogers occurred as a result of transfer of the ideas of «person-centered» psychotherapeutic practice to psychology. Ontopedagogics of nonclassical period were based on the knowledge gained through intuitive. We were able to identify a new tendency of national psychology development as searching for the connection between person's free behavior and organization of person's multidimensional living space. Systemic ontopedagogics is a result of the transfer to pedagogics the ideas of systemic anthropological psychology that is understood by the author as modern scientific trend of postnonclassical level. In the foundation of systemic ontopedagogics lies the presentation of the levels, stages and regularities of the formation of the “human in the person” that are supported with modern psychophysiological studies.

Keywords

ontopedagogics, facilitative pedagogics, vital ontology, human formation, systemic ontopedagogics, postnonclassical paradigm.

REFERENCES

1. Meneghetti A. *Ontopsychology pedagogy*. Perm, 1993, 76 p. (In Russian)
2. Meneghetti A. *System and personality*. Moscow, Silver Threads Publ., 1996, 128 p. (In Russian)
3. Rogers C. R. *A look at psychotherapy*. Becoming a man. Moscow, 1994. (In Russian)
4. Rogers C. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus Toronto – London – Sydney, Ch. E. Merrill Publ., A Bell & Howell Company Publ., 1983, 312 p.
5. Meneghetti A. *Clinical Ontopsychology*. Perm, 1995, 470 p. (In Russian)
6. Rogers K. R. Person / client-centered approach to psychotherapy. *Questions of psychology*. 2001, no. 2, pp. 48–58. (In Russian)
7. Orlov A. B. *Psychology of personality and essence of man: Paradigms, Projections, Practice*. Proc. allowance for the studio. psychol. factor. universities. Moscow, Academy Publ., 2002, 272 p. (In Russian)
8. Romashin S. Y., Meyer A. A. Facilitative Pedagogy in Higher Education. *Vocational Education in Russia and abroad*. 2012, no. 6, pp. 45–49. (In Russian)
9. Klochko V. E. Laws of motion of psychological knowledge and the problem of the method of science. *Methodology and History of Psychology*. 2007, vol. 2, no. 1, pp. 5–19. (In Russian)
10. Klochko V. E. The evolution of psychological thinking: development stages and patterns of psychological complications. *Siberian Journal of Psychology*. 2011, no. 40, pp. 136–151. (In Russian)

11. Rubinstein principle of creative initiative (to the philosophical foundations of modern pedagogy). *Questions of psychology*. 1986, no. 4, pp. 101–107. (In Russian)
12. Uznadze D. N. *Anthology of humane pedagogics*. Moscow, Shalva Amonashvili Publ., 2000, 224 p. (In Russian)
13. Uznadze D. N. *Psychological studies*. Moscow, 1966, 452 p. (In Russian)
14. Asmolov A. G. On the subject of personality psychology. *Voprosy psihologii*. 1983, no. 3, pp. 118–125. (In Russian)
15. Zinchenko V. P. Ideas L. S. Vygotsky's unit of analysis of the psyche. *Psychological Journal*. 1981, vol. 2, no. 2, pp. 118–133. (In Russian)
16. Popov A. A. Designing the Future. *Social positioning ontopedagogical in Russia*. Available at: <http://www.circleplus.ru/content/summa/31> (accessed: 11.09.2014) (In Russian)
17. Galazhinsky E. V., Klochko V. Y. System anthropological psychology: methodological foundations. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2012, vol. 5, pp. 81–98.
18. Klochko V. E. Becoming a multidimensional world of human nature as a psychological ontogenesis. *Siberian Journal of Psychology*. 1998, no. 8–9, p. 7. (In Russian)
19. Klochko V. E. Problem of consciousness in psychology: postnonclassical angle. *Moscow University Herald. Series 14. Psychology*. 2013, no. 4, pp. 20–35. (In Russian)
20. Klochko V. E. Man as a psychological system. *Siberian Journal of Psychology*. 1996, no. 2, pp. 10–13. (In Russian)
21. Klochko V. E. Ontopedagogy: Psychological principles and humanitarian potential. *Problems of goal setting in psychological and educational research*. Materials II Zabaikalskaya interregional School for Young Scientists. Chita: Transbaikalskaya State University Publ., 2003, pp. 3–14. (In Russian)
22. Klochko V. E. *Domestic Trends in Education and ontopedagogy*. Management of professional development in the training. Tomsk, 2002, pp. 53. (In Russian)
23. Paulesu E., Mehler J. Right on in sign language. *Nature*, 1998, 392, pp. 233–234.
24. *Traditional notions of perception wrong language*. Available at: <http://www.gazeta.ru/science/biologiya/> (accessed: 11.09.2014) (In Russian)
25. Shtyrov Y., Butorina A., Nikolaeva A., Stroganova T. *Automatic ultra rapid activation and inhibition of cortical motor systems in spoken word comprehension*. Available at: <http://www.pnas.org/content/111/18/E1918/> (accessed: 11.09.2014)
26. Klochko V. E. From words to thoughts: formation of consciousness in ontogeny and stages of cognitive development. *World of Psychology*. 2014, no. 2, pp. 134–148. (In Russian)
27. Vygotsky L. S. *Collected Works*. Vol. 1. Moscow: Pedagogy Publ., 1981, 487 p. (In Russian)
28. Klochko V. E. *Self-organization in psychological systems: problems of formation of the mental space of the person (introduction to transspektivny analysis)*. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2005, 174 p. (In Russian)