

# ОБРАЗОВАНИЕ – НАВСТРЕЧУ БУДУЩЕМУ



**Алия Бекежановна Агзамова,**  
ректор, кандидат экономических наук,  
e-mail: [ssslon.kz@mail.ru](mailto:ssslon.kz@mail.ru)



**Филарит Шарифович Терегулов,**  
профессор, доктор педагогических наук,  
Актюбинский университет имени С. Баишева,  
Казахстан, e-mail: [terfil@yandex.ru](mailto:terfil@yandex.ru)

- понятия и категории педагогики • биологическое и социальное в образовании
- орган интеллекта и сознание

## Введение в проблему

Предмет образования на сегодняшний день не только самый запутанный вопрос теории педагогики, но и неотложной практической важности. В настоящее время мы имеем дело с существенно различающимися видами педагогических практик (традиционное, развивающее, новое гуманитарное, религиозное, эзотерическое). «Одни используют развивающее обучение В.В. Давыдова, другие следуют идеям Л.Н. Толстого, третьи внедряют систему Л.В. Занкова, четвертые ратуют за «диалог куль-

тур», а пятые в восторге от Вальдорфской школы»<sup>1</sup>.

Несмотря на то что опыт педагогической деятельности сопоставим по длительности с существованием самого человеческого общества, нужно признать, что успехи педагогики — как науки, так и практики — по сути, очень скромны. Полученные к настоящему времени результаты оказались

<sup>1</sup> Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. — 1996. — № 2. — С. 8.

несоразмерно малыми и, что, пожалуй, более важно и странно, поразительно разрозненными. А сколько было иллюзорных надежд и последовавших за ними глубоких разочарований при внедрении различных опытных и экспериментально апробированных научных направлений! Вот только часть большого перечня инноваций: исследовательский подход, проблемный метод, частично поисковые способы обучения, алгоритмизация, программированное обучение, теория оптимизации учебно-воспитательного процесса, педагогика сотрудничества. Не говоря уже о результатах внедрения опытных наработок отдельных учителей и целых коллективов (липецкий опыт, ростовский, казанский, московский; идеи Шаталова, Ильина, Лысенковой, Потаповой, Хазанкина). Относительно небольшое число и как бы случайный характер важнейших результатов (при миллионах организаторов педагогического процесса и тысячах его исследователей), столь частые взлёты и падения теоретических конструкций заставляют, в конце концов, поставить вопрос: а не направлены ли усилия многих и, несомненно, выдающихся исследователей по ложному пути?

Кризис педагогики проявляется прежде всего в состоянии её методологического основания, категориального аппарата. Так, во всех учебниках педагогики в качестве основных понятий-категорий с небольшими вариациями их сочетаний называют: **воспитание, обучение, образование, развитие, формирование, социализацию, передачу опыта, воздействие факторов, взаимодействие, влияние**. Далее следует тот же перечень с приставкой «само-»: **самовоспитание, самообучение, самообразование**. Введение такого большого свода однопорядковых обозначений заставило учёных серьёзно задуматься и соотнести таковые между собой. Заметим: в этом деле многие учёные значительно «преуспели», запутавшись и дезориентировав педагогическую общественность. Мы, со своей стороны, должны признать, что определения основного предмета педагогики так и не состоялось: учё-

ные лишь обозначили некую эмпирическую область, исторически получившую общее название — «воспитание».

При этом нельзя отрицать также факта неосознаваемого дискомфорта учёных в связи с таким пространным, аморфно обозначенным предметом исследования. Последующие шаги по оформлению категориального аппарата, вместо того чтобы вскрывать строение, структурные связи и отношения, особенности функционирования, составляющие предмет исследования, оказались направленными лишь на уточнение, ещё только на **локализацию** собственного предмета<sup>2</sup>.

Например, по мнению Т.А. Ильиной, «образование — это процесс и результат не только обучения, но и самообразования...»<sup>3</sup>. Согласно Б.М. Бим-Баду<sup>4</sup>, образование включает в себя и воспитание, и учение, и обучение. В.И. Андреев<sup>5</sup>, солидаризируясь с С.И. Гессеном<sup>6</sup>, образование определяет через культуру, то есть к сложившемуся перечню категорий добавляет ещё одно дополнительное понятие, которое затем всё равно раскрывается через обучение и воспитание, но не любое, а «систематическое и направленное».

В свою очередь, категория «обучение» раскрывается через понятия «образование», «воспитание» и «развитие» человека. Нельзя в связи с этим не отметить, что отдельные учёные оценивают складывающуюся ситуацию с категориальным аппаратом как «странную». Мы, со своей стороны, считаем более странным то, что В.И. Андреев заметил подобное положение вещей почему-то лишь в отношении

<sup>2</sup> Агзамова А.Б., Терегулов Ф.Ш. Категориально-понятийный аппарат современной педагогики // Вестник высшей школы — Alma mater. — 2017. — № 8. — С. 25–32.

<sup>3</sup> Ильина Т.А. Педагогика. — М., 1984. — С. 18.

<sup>4</sup> Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. — М., 2017.

<sup>5</sup> Андреев В.И. Педагогика. — Казань, 2003.

<sup>6</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. — М., 1995.

понятия «развитие», а не всего перечня основных понятий педагогики. Он заметил, что «в учебниках по педагогике происходят странные вещи. В одних учебниках понятие «развитие» определяется через «формирование», в других «формирование» через «развитие»<sup>7</sup>.

Так, известные авторы, избрав «в качестве своего объекта... не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием»<sup>8</sup>, не смогли выйти из «заколдованного» круга понятий, не оставив им возможности докопаться до истинного предмета и механизмов образования, обрекли себя на обсуждение последних лишь на уровне явлений.

Мы подробно остановились на этих аспектах и попытались показать их несостоятельность только потому, что несовершенство категориального аппарата и неотдифференцированность предмета педагогики имеет последствия, которые сказываются на интерпретации практически всех педагогических явлений и на принципах решения всех педагогических задач.

К сожалению, сегодня педагогической науке не может конструктивно помочь и такая близкая для неё наука, как психология. Последняя сама пребывает в кризисе. Как отмечает Роберт Солсо, «на памяти не такой уж длинной истории психологии (считая после её автономизации от философии) сменяли друг друга принципы ассоциации, гештальта, рефлекса, реакции, поведения, деятельности, сознания, установки и т.п. Выдвижению каждого из них сопутствовала разработка соответствующей методологии и экспериментальных методов исследования, с помощью которых происходило приращение научного знания и добывались всё новые и новые факты... Со временем объяснительная сила принципа испарялась, а методы и факты сохранялись в арсенале психологии. Сохранялись и объяснительные схемы, но не как универсальные, а как частные, которые вполне хороши на своём месте»<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Андреев В.И. Педагогика. — Казань, 2003. — С. 32.

<sup>8</sup> Сластёнин В.А. и др. Педагогика. — М., 2008. — С. 75.

<sup>9</sup> Солсо Р.Л. Когнитивная психология. — М., 1996. — С. 11.

Попытаемся заодно решить и этический вопрос. Нельзя ли начать писать новую педагогику с чистого листа, не задевая ничьих интересов, амбиций, заблуждений, при возможности лишь солидаризируясь с некоторыми точками зрения отдельных предшественников и современников, без серьёзного критического анализа накопившегося огромного массива информации по образованию человека?

Подобная постановка задачи применительно к психологии стала актуальной для крупнейшего психолога В.П. Зинченко. Он пишет: «Резонно задать вопрос, а зачем обнажать слабые, спорные, сомнительные пункты культурно-исторической теории развития сознания и психологической теории деятельности? Приятно, конечно, получать комплименты в адрес своих учителей от мирового научного сообщества. Гораздо менее приятно осознавать, что учителя заблуждались, а мировое сообщество недостаточно глубоко поняло их идеи. Это не упрёк. В этом нет ничьей вины. Да и мы сами, скорее ощущая, чем осознавая слабые стороны этих теорий, не видим им отчётливой альтернативы. Но думать над этими проблемами нужно, тем более что речь идёт не о пустяках, а о судьбе всего психологического сообщества, о его, хотелось бы думать, не последней роли в развитии культуры и цивилизации»<sup>10</sup>.

Но вернёмся к нашей науке. Проникновение в логику педагогического процесса возможно только через критическое преодоление исторически сложившейся системы представлений о передаче общественно-исторического опыта. «Чем глубже критика, чем яснее, «беспощаднее» вскрываются ошибки, слабости гипотез, тем благоприятнее условия для создания новых, более современных гипотез»<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. — М., 1994. — С. 22.

<sup>11</sup> Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. — М., 1989. — С. 74.

Диагностируемые нами недуги педагогики и образовательной сферы не являются сугубо отечественными (надеемся, что это смягчит профессиональный дискомфорт). Так, знакомство с работой Стэнли Погрова и многих других<sup>12</sup> показало следующее: российское и американское образование столкнулось с одними и теми же проблемами, научная педагогическая мысль и у нас, и за океаном поражена одним и тем же вирусом приблизительности и фрагментарности, теория и практика образования деформированы обилием быстротечных, частных и поверхностных педагогических проектов.

В обоих полушариях Земли педагогические мифы проявили универсальный характер и скрывают ограниченность видения реформируемой области. Безысходность и неизбежная тоска по истинно научному проникновению в суть педагогических явлений, явно просматривающиеся в упомянутых работах, свидетельствуют об острой и до сих пор не удовлетворённой потребности педагогического корпуса в серьёзной фундаментальной теории образования и вытекающей из неё капитальной технологии образования.

Итак, сегодня мы являемся свидетелями немощи педагогической науки и отмечаем усиление разрыва между, с одной стороны, величайшими возможностями ребёнка от рождения, развитыми всем ходом истории, а с другой — величайшими достижениями развития человеческого общества. Между ними отсутствует надёжное связующее звено — технология приобщения каждого отдельного индивида к этому богатству и приумножения его. Каждый индивид не может, начиная с нуля, повторить путь, пройденный человечеством, осуществить те виды деятель-

ности в той их исторической последовательности и в том объёме, которые имели место на самом деле. Для этого никакой жизни не хватит. Нужна фундаментальная общая теория образования человека<sup>13</sup>.

Что же может объединить нас в этой ситуации? Предлагаем поиск ответа на вопрос: что составляет предмет образования? К величайшему удивлению и сожалению, этот вопрос до сего дня так и не вычленен и однозначно не артикулирован. Предмет образования идентифицируется то с усвоением так называемых ЗУН, то с присвоением культуры, то с формированием деятельности, компетенций, личности или высших психических функций... Иными словами, в основном он представляется своей внешней **социальной составляющей**, которая, несомненно, значимая. Но всё же это только половина всей его сути.

**1.** В итоге учёные, наблюдающие только эту половину, отмечают постепенное становление биологического индивида и преобразование исходной его активности в разнообразную деятельность, то есть формирование личности отождествляется лишь со становлением и разнообразием поведения субъекта. И формирование у него некоторой деятельности, а ныне компетенций с теми или иными параметрами, фактически начинает означать становление личности с соответствующими качествами. **Хотя при этом биологическая основа субъекта образования и не отрицается, но должным образом её свойства и преемственность с социальной надстройкой не рассматриваются.**

**2.** Исходя из биосоциальной сущности и целостности человека, необходимо различать становление предмета образования и специфику его функционирования. Многие учёные неоднократно отмечали, что не мышление размышляет, не память

<sup>12</sup> Погров С. Реформируя реформаторов // Phi Delta KAPPAN. — 1996. — № 6; также см.: Учительская газета. — 1997. — № 1. — 14 января; Coombs P.H. The World Educational Crisis: A systems Analysis. — Oxford University Press, 1968; A Nation at Risk. US Government Printing Office. — Washington, 1983; Эллис А., Фойтс Д. Педагогические инновации: Пер. с англ. — М., 1993.

<sup>13</sup> Терегулов Ф.Ш. Время и пространство образовательного процесса: рекурсивный подход // Народное образование. — 2018. — № 3–4. — С. 27–38.

запоминает, не воображение воображает и справляет те или иные высшие психические функции. Но что-то удерживало их от признания возникновения некоего истинно человеческого **органа**, реализующего все эти функции. Скорее всего, этому признанию препятствовал прижизненный характер его становления, так как считается, что все органы человека могут закладываться только внутриутробно, путём биологического наследования. Иными словами, **главным предметом образования надо признать прижизненное формирование у каждого индивида органа Интеллекта**. Такая задача стояла перед человечеством и на заре его истории. Чрезвычайно актуальна она и сегодня.

На прижизненный и биосоциальный характер становления этого органа указывают многие факты:

- сравнение срезов коры больших полушарий мозга ребёнка в первые дни, месяцы и годы жизни;
- экспериментальные данные У. Пенфилда;
- психосоциальный анализ поведения детей-маугли.

К доказательствам утверждаемого можно отнести и противоположные явления: этот орган может прижизненно выйти из строя и перестать функционировать, например, в результате болезни Альцгеймера.

**3.** Как же это новообразование стало возможным? Дело в том, что Эволюция проводила свой эксперимент по широкому фронту возможностей взаимодействия живой материи с объективной действительностью. Животные приобретали разные массу и размеры: от микроскопических до гигантских, наделались разным набором рецепторов с разными порогами чувствительности, фантастическим набором мозгов и нервных волокон. Животные самых разнообразных типов осваивали воду, сушу, воздух, становились хищниками или паразитами, пресмыкающимися или автотрофными. Их наружная поверхность покрывалась панцирем, чешуёй, шерстью, пухом, вырастали клыки и рога. В качестве органов передвижения испытывалось разное количество конечностей. Заметим: всё это многообразие выстраивалось на единой клеточной основе.

Эволюционная перспектива такого большого количества разновидностей животных могла проявляться только через призму **встроенных тел**: место той или иной разновидности в иерархии животного мира зависит от трёх составляющих, их оптимального соотношения<sup>14</sup>:

- **внешнего тела**, его возможностей взаимодействия с окружающей средой и получения сенсорной информации;
- ряда **внутренних тел**, в первую очередь от мозга: его устройства, быстроты действия и возможностей обработки сенсорной информации;
- развитой **нервной сети**, скорости импульсов в обоих направлениях.

**4.** Но говоря о мозге как о специфическом внутреннем органе, мы должны констатировать, что наше тело состоит и из множества других внутренних органов и систем с иными специфическими функциями. Однако при этом можно выделить общее для них наружное тело — кожно-костно-мышечный каркас с встроенными органами чувств, а также органами передвижения и манипулирования.

Если другие внутренние органы и системы нашего организма исполняют сугубо служебные функции (питания, обогащения кислородом, детоксикации), то наше наружное тело преимущественно начинает, кроме всего прочего, играть ещё роль **посредника между мозгом и объективной действительностью**. Наружное тело передаёт через органы чувств и ощущения от контактного взаимодействия всего тела с предметами окружающей среды импульсы в новую кору. Это приводит к тому, что последняя «деформируется» (вернее, формируется до конца), закрепляет в себе свойства и отношения отражаемой действительности, начинает ими оперировать и тем самым преобразовывается в орган Интеллекта. И, наоборот, посредством нашего наружного тела

<sup>14</sup> Тергулов Ф.Ш. Образовательный антропогенез во встроенных телах и социальных геномах. — Уфа, 2001.

обобщения и всевозможные «умозаключения», проделанные в новой коре, могут привести к преобразованию окружающей среды, дальнейшему развитию действительности. Действительность тем самым осуществляет посредством человеческих особей самоотражение и готовит своё последующее развитие, свой перевод на новую форму движения материи<sup>15</sup>.

**5.** Тезис о самоотражении нуждается в развёртывании условий и следствий. Причина скачка человека от своих гоминоидных предков, согласно Тейяр де Шардену, — это возрастание сознания, появление рефлексии. Гоминизация, «в конечном счёте, сводится к вопросу о лучшем мозге. Но как произошло бы это мозговое усовершенствование, как бы оно функционировало, если бы не был одновременно найден и в совокупности реализован целый ряд других условий? Если бы существо, от которого произошёл человек, не было двуногим, его руки не освободились бы своевременно и не освободили бы челюсти от хватательной функции, и, следовательно, плотная повязка челюстных мускулов, сдавливавшая череп, не была бы ослаблена. Мозг смог увеличиться лишь благодаря прямой походке, освободившей руки, и вместе с тем благодаря ей глаза, приблизившись друг к другу на уменьшившемся лице, смогли смотреть в одну точку и фиксировать то, что брали, приближали и показывали во всех направлениях руки, — внешне выраженный жест самой рефлексии!»<sup>16</sup>.

Человек получил двойную возможность: с одной стороны, как все живые существа, приспосабливаться к природе, а с другой — приспосабливать саму природу к себе, что потребовало выработки определённых интеллектуальных и практических средств. Интеллектуальная эволюция человека связана именно с возникновением дополнительных

участков мозга, с расширением внутреннего плана, и с появлением в нём специальной экспериментальной площадки, стенда моделирования, генетической комбинации.

**6.** Последующие этапы интеллектуальной эволюции связаны с тесным сотрудничеством мозгов, обобщением сознаний, что становится возможным только при выносе внутренних мозговых процессов наружу. Так, внешний социальный план начинает заполняться разнообразной **индивидуомоторикой** субъекта, участвовавшей в сенсомоторном отражении объективной действительности. Под индивидуомоторикой подразумеваются произвольные и непроизвольные движения тела и его конечностей, также усыпанных чувствительными элементами (температурными, вибрационными, болевыми), которые, существенно обогащая непроизвольное сенсомоторное отражение окружающей среды, входят с нею в синтез. В результате она получает возможность вынести для нового витка индивидуального и коллективного отражения внутренние сенсорные слепки предметов действительности наружу. Тем самым жесты, поза, мимика, голос и другие телодвижения стали первыми внешними социальными каналами и условными кодами тех или иных явлений, объектов среды и действий с ними. Стали актуальными процессы кодирования и декодирования, экстерииоризации-интериоризации, свёртывания-развёртывания, обобщения-детализации, изобретение различных средств обработки и каналов циркуляции человеческих проявлений.

**7.** Существенное ускорение эволюции интеллекта придало изобретение людьми средств фиксации субъективных проявлений на внешних носителях (скрижали, глиняные дощечки, береста, папирус, кожа, бумага, мультимедиа), в результате чего последние перешли в разряд социальных вирусов. Человеческие проявления получили после этого возможность сколько угодно долго храниться в закодированной форме во внешнем плане и в неизменном виде, быть воспринятыми значительным

<sup>15</sup> Терегулов Ф.Ш. Социогеном — Образованный человек — Вселенная. — М., 2017.

<sup>16</sup> Тейяр де Шарден П. Феномен человека. — М., 1987. — С. 140.

количеством людей и оживать у них в мозге в качестве социальных генов. Вирусная форма хранения или социальная память позволяла наращивать опыт и содержание отображения объективной действительности от поколения к поколению, производить неоднократные обобщения, выстраивать многочисленные социальные геномы. Всё это свидетельствует о становлении в человеческой популяции нового внешнего **социального канала наследования**<sup>17</sup>.

Так, крупнейший философ, академик РАН В.С. Стёпин неоднократно заявлял и вновь напоминает: «В жизни общества культура выполняет функции, аналогичные функциям генов в биологических организмах. Она является своего рода **геномом, в соответствии с которым воспроизводится и меняется общество**» (выделено нами. — А.А. и Ф.Т.)<sup>18</sup>. Понятие культуры охватывает всё, к чему прикасаются люди на протяжении всей истории человечества. Поэтому генетический подход ко всем явлениям природы, включая и образовательную сферу, становится не просто заманчивым делом, а фундаментальным принципом её становления и изучения.

**8.** Каков же смысл и механизм последующих генетических трансформаций? Прежде всего, он состоит в том, что путём комбинации отмеченных трёх переменных было апробировано и достигнуто первоначальное **многообразие** животного мира. И этим на этапе движения материи её воображение было исчерпано. В дальнейшем благодаря половому размножению каждая разновидность приобрела **внутреннее биологическое многообразие во множестве особей**. Но и здесь эволюция поступила мудро, реализовав диаду биологического и социального через триаду. Промежуточный вариант биосоциального наследования, так называемое **инстинктивное поведение**, единое для всей популяции, но накопленное коллективными усилиями многих предыдущих поко-

лений, фиксируемое и хранимое в мозге, в древних и старых его отделах, и передаваемое половым путём. Инстинктивный опыт животных для них программа жизни, в которых стимулы среды и реакции организма жёстко связаны. И хотя эта программа передаётся половым путём, но оживает и развёртывается она лишь после рождения особи — при встрече со средой, при её взаимодействии с экологией. Как видим, промежуточный вариант наследования — существенная часть и наращивание биологического генома. И на этом подготовленном эволюцией фоне у предков людей произошёл качественный скачок: половым путём воссоздавался лишь необходимый биологический субстрат (новая кора мозга). А выработка и заполнение его актуальной оперативной программой взаимодействия с меняющейся действительностью откладывались на момент после рождения, становясь прижизненным явлением, социальным процессом.

**9.** В этом плане значимость генетических процессов — и биологических, и социальных — заключается в том, что представители единого биологического вида *Homo sapiens* распределяются по огромному образовательному и социально-культурному пространству. И этот разброс, как палка о двух концах, становится **основной «головной болью» человечества, её областью бифуркации**. С одной стороны, именно за счёт упомянутых **разнообразия и множества особей** объективно возникают процессы притирки, согласования и дополнения друг друга; за счёт этого последние, дифференцируясь, получают возможность иметь разные социальные статусы, занимать соответствующие социальные ниши. Этим и создаются условия для их объединения и становления новой, более высокой общности — **единого тела Человечества**. Так, вместо неопределённого и неявного изменения, по В.С. Стёпину, прорисовывается вектор развития общества, и это оценивается нами как положительная тенденция. Однако из-за

<sup>17</sup> Азамова А.Б., Тергулов Ф.Ш. Педагогическая наука и практика как единая динамичная система // Білім — Образование. — 2016. — № 1. — С. 3–11. Астана, Казахстан.

<sup>18</sup> Стёпин В.С. О методологических подходах к анализу социального познания // Вестник Московского университета. — Серия 7 «Философия». — 2014. — № 6. — С. 7; Из зарубежных учёных подобную мысль высказывал и Бодрийяр Ж. См.: Символический обмен и смерть. — М., 2000.

огромного разнообразия представлений отдельных особей о мире, о себе и себе подобных, из-за убеждения каждого человека в уникальности, неповторимости и исключительности процессы согласования могут и не приводить к желаемому консенсусу. И даже, напротив, они могут создать множество очагов напряжённости, что в конечном счёте может привести к выходу ситуаций из-под контроля общества. А это уже крайне нежелательная тенденция для поступательного развития Человечества.

На человеческом уровне базовая тенденция развития материи посредством объединения и обособления структурных образований достигает максимума, и диапазон взаимодействий их при этом чрезвычайно расширяется. Первоначальные попытки объединения особей проявлялись в виде стремления поглотить друг друга и подчинить себе других, а обособления — отстаиванием независимости, выстраиванием собственной самости. Естественно, последующее разрешение этих противоположно направленных тенденций потребовало от особей достижения ряда компромиссов по широкому спектру взаимодействий. К примеру, это и добровольное самоограничение, и делегирование друг другу определённых функций, т.е. стремление к сознательному решению проблем путём множества согласований. И этому прозрению предшествовало море крови, подтверждением чему может служить множество исторических фактов: бесконечные войны и революции, случившиеся во всех странах мира. **Однако и сегодня реки крови продолжают оставаться неизменным условием выработки многих общественно значимых социальных соглашений.**

**10.** В широчайшем диапазоне проявляет себя разнообразие и на социально-интеллектуальном уровне. Сюда можно отнести и изощрённое безумие религиозных распрей и этнических конфликтов, и апофеоз человеческого духа в виде гениальных открытий и гениальных творений литературы, музыки, живописи, зодчества. Видимо, молодой да напо-

ристый социогеном ныне начал отодвигать консервативный биогеном на второй план, вследствие чего на второй план отодвинулась и задача сохранения вида *Homo sapiens*, что щедро проявляется хладнокровным взаимоуничтожением людей в войнах и конфликтах. Отсюда возникают небеспочвенные опасения, что подобная тенденция может грозить человечеству самоуничтожением. Но мы, тем не менее, считаем этот критический «людоедский» период переходным процессом, который через некоторое число колебаний должен вывести цивилизацию на новый стабильный режим существования и развития. В исторической перспективе должна возобладать осознанная гуманистическая социолиния развития человечества.

**11.** На этом мрачном фоне вырисовывается ещё одна специфика развития общественного наследования. В масштабах становления социогенома наша индивидуальная жизнь слишком коротка, ведь только для закладки исходных социальных элементов потребовались не десятки, а сотни поколений людей. **На завершающем же этапе полнота становления социогенома и степень воспроизведения его особями возрастают так, что успешное функционирование человечества напрямую связывается с ответственным отношением к жизни каждой личности.** Отсюда преднамеренное или непреднамеренное развёртывание особями отдельных недостаточно согласованных фрагментов социогенома становится чередой катастрофических последствиями для человечества в целом. В силу различных просчётов неустойчивое равновесие в тенденциях обособления и объединения людей на базе мощно сложенного социогенома может выйти из-под контроля, и накопленная мощь социогенома может безжалостно обрушиться на пирамиду достигнутых согласований. Именно поэтому исчезли в толще веков самые мощные империи и цивилизации, о былом величии которых напоминают ныне лишь обрывки генетического материала в виде погребённых под толщей воды

социальных останков Атлантиды, раскопанные развалины Трои. И каждая новая цивилизация рождается на пепле предыдущих с нуля, не имея возможности продолжения однажды начатого путём заимствования готовых рецептов становления социогенома.

**12.** Почему же у людей нарушен животный инстинкт самосохранения и можно ли переломить эту историческую цикличность? Неужели достигнутого разнообразия особей всё ещё недостаточно для гармоничного существования человечества в целом? **А может быть, существует какой-то встречный процесс, способный нейтрализовать раздразнение человечества и направить его энергию в нужное русло?** Как восполнить дефицит ответственного отношения каждого человека к своей и общественной жизни, дефицит воспитания, обучения и образования?

Как поётся в известной песне, «у природы нет плохой погоды». Мы, представители биосоциальной формы движения, появляемся в середине сеанса свёртывания материи и уходим затем по-английски, не досмотрев «сеанс» до конца. Наши страсти и переживания, любой вариант общезнания и даже полное отсутствие человечества мало что значат для вселенского круговорота материи, не препятствие для её эволюции. Цивилизация в первую очередь нужна нам и никому другому! Это настоящий вызов времени, и о нём в последнее время стало модно риторически говорить, но мы не понимаем истинных причин его возникновения и тем более не осознаём путей его разрешения. Огромная вина в этом лежит на фундаментальной науке, которая до сего дня так и не смогла однозначно расшифровать истоки движения материи и развёртывания её во Вселенной. Поэтому в умах многих обитателей Земли в качестве основ мировоззрения всё ещё значатся «три слона на трёх черепахах» и множество различных религиозных учений. Философы и социологи, завязнув в спорах о существовании не только по сю-сторонней, но и по ту-сторонней жизни, не могут убедить людей в эфемерности этих рассуждений. Ими до сих пор так и не раскрыта глубинная биосоциальная сущность человечества, поэтому наука не может призвать каждого из живых не торопиться ради перехода в «лучший» мир покинуть этот, да ещё прихватив с собой сот-

ни и тысячи ни в чём не повинных сограждан, придерживающихся иных гуманитарных ценностей. А ведь современные достижения технической мысли могут когда-нибудь позволить этим нелюдям взять с собой «за компанию» и всё человечество...

**Надежда человечества на выживание связана только с развитием образования населения и формированием у людей (в том числе и у элиты, у руководства стран) эффективного органа интеллекта, объективно и беспристрастно отображающего действительность и сигнализирующего о пагубности любой альтернативы общезнания, кроме согласия и созидания.**

**Резюме.** Из-за огромного количества особей и разбросанности их по всему земному шару никогда уже не удастся покрыть их единой оболочкой и создать полноценный биологический организм. Функции увязки людей и их дифференциации внутри Человечества постепенно берёт на себя начавший циркулировать социогеном. На него ложится двойная функция: достраивание человека и одновременно выстраивание тела Человечества в целом. Это предполагает решение двух задач: окончательное формирование органа Интеллекта у каждой особи и встраивание всех их в тело Человечества. Если первая задача есть сфера образования, то вторая — социальная проблема. Встраивание особей в те или иные социальные ниши человечества осуществляется через профессиональную подготовку. Отсюда возможна чёткая дифференциация и ориентация социогенома на три сферы: общее образование, профессиональная подготовка и социальная деятельность. Образование направлено на формирование всеобщей социальной базы, профессиональная подготовка ориентирована на занятие субъектом той или иной конкретной социальной ниши, а разнообразная социальная деятельность обеспечивает гармоничное

функционирование соответствующих служб и органов тела Человечества.

Об интенсивности поиска зрелого социогенома и развёртываемых при этом страстях красноречиво свидетельствуют бесконечные реформы народного образования. Который раз, согласовывая различные стороны жизнедеятельности (интересы личности, семьи, общества, производства и государства), мы пытаемся нащупать содержание общего среднего образования. Вводя целый ряд поколений образовательных стандартов, приближаем к современным нуждам профессиональную подготовку и высшую школу. При этом, утверждая единое образовательное пространство, согласовываем общие требования к ключевым человеческим компетенциям.

Формируемый прижизненно орган Интеллекта определяет степень универсальности индивида и уровень его потребностей и способностей. Индивиды способны стать универсальными субъектами деятельности только благодаря целенаправленному и полноценному **образованию**. Однако сфера образования не была нашим предкам дана в готовом и совершенном виде: она возникла в процессе жизнедеятельности людей постепенно, в череде поколений, путём бесчисленных проб и ошибок, как внешнее социальное явление. И мы не можем сказать, что к настоящему времени она достигла зрелой формы, или надеяться на это, проводя поиск лишь эмпирическим путём. Эффективное развитие образовательной сферы, педагогической науки и практики вне рамок социогенома невозможно в принципе.

Социогеном, будучи младшим братом биогенома, по мере развития берёт на себя все функции биогенома, но применительно ко всему Человечеству. Иными словами, архитектура Человечества, номенклатура, строение, состав, функциональные обязанности органов и служб, призванных обеспечить устойчивое существование и развитие людей как новой общности, начинают определяться и будут формироваться социогеномом, вклю-

чая сознательное регулирование численности особей, продолжительности их активного функционирования, частоты обновления и многие другие обменные процессы, то есть касаясь всех задач, исполнявшихся биогеномом применительно к морфологии и физиологии тела отдельного человека. Эта пара геномов есть одновременно средство, способ, механизм самосохранения, самовоспроизведения и саморазвития Человечества<sup>19</sup>.

Из сказанного применительно к образовательной проблеме отметим, что формирование социогенома и развёртывание оптимального тела Человечества не могут считаться на сегодня удовлетворительно решёнными. Многие важные внутренние органы Человечества находятся на стадии лишь актуализации и эмпирического конструирования. Прежде всего те особи и их сообщества, выдвигаемые в качестве объединённого мозга и призванные крепить единство и обеспечивать нормальное развитие тела Человечества, отразили окружающую среду, объективную действительность, биосоциальную форму движения материи с очень большими и серьёзными искажениями. В итоге тело Человечества сегодня раздирают этнические, религиозные распри, социально-бытовые конфликты и войны. Планомерное обновление особей, биологическое воспроизводство населения как клеток тела Человечества пущено на самотёк. Бесконтрольное их размножение довольно часто завершается злокачественными образованиями.

Сильными оказались социальные стереотипы (геномы), выработанные ещё на заре человеческой истории. Это обстоятельство оставляет образовательный процесс и соответствующую профессиональную группу на низком уровне функционирования и не позволяет сформировать у вновь рождаемых биологических особей широкий и основательный социальный статус,

<sup>19</sup> Терегулов Ф.Ш. Социогеном — Образованный человек — Вселенная. — М., 2017.

способствующий в последующем легко встраиваться в тело Человечества, занять свободные социальные ниши. Устойчивость функционирования тела Человечества не подкрепляется также сбалансированным и полноценным питанием. Неразвитыми остаются иммунозащитные механизмы, клетки-киллеры (социальные мутанты) имеют возможность свободно проникать в любые органы тела. Органы распознавания, коррекции и утилизации, руководствуясь мифами и искажёнными понятиями о развитии общества, не способствуют своевременному очищению организма Человечества от социальных шлаков, «отморозков» и прочих негативных явлений.

Эмпирические попытки решить эту задачу в рамках отдельных стран, континентов неизбежно наталкиваются на выяснение отношений между ними, порой приводящие к противостоянию и взаимному уничтожению. Безудержный индивидуализм и механический коллективизм, абстрактные рассуждения о взаимодействии личности и общества, преимущества коммунистического или капиталистического устройства далеки от истинного понимания и конструктивного разрешения вне рамок социогенома. Планета Земля способна взрастить и содержать только одно тело Человечества. Лишь бы осознание этого факта не оказалось запоздалым.

Судьба человечества и его дальнейший прогресс связаны с развитием фундаментальной науки, конкретно с глубинным отображением биосоциальной формы движения материи. От того, как скоро будут найдены обобщённые схемы отображения мира, эффективные способы обработки информации и сознательного использования последней в управленческих решениях. Если будут по-прежнему проповедоваться эмпиризм и эклектика, в том числе под вывеской демократии и свободы творчества будут процветать так называемые плюрализм, толерантность и терпимость к варварству и невежеству, то последующее развитие науки сделается ещё более аморфным, размытым и бессистемным. Общежитие же людей, в котором игнорируется природная биосоциальная дифференциация, проповедуются псевдоравенство и вседозволенность, не имеет будущего.

Эмпиризм и многообразие мнений по поводу одного и того же предмета полезны только

на начальных этапах отражения мира (ведь именно для выбора предпочтительного мнения из множества провозглашённых и были изобретены процедуры демократии!), в дальнейшем же это становится камнем преткновения на пути возникающих теорий. Необходимо в познании образовательной сферы закономерно подняться на теоретический, методологический уровень. Нужен прорыв, в первую очередь в воспитательной сфере, воспитании ответственного отношения к жизни (своей и общественной). Осознание единства мира, его сущности и обязательности для всех обеспечит переход от «демократии толпы» к **диктатуре науки**.

В современную культуру должна войти идея нескончаемой развивающейся жизни Человечества посредством непрерывной смены поколений, где каждый индивид принимает участие в передаче первой жёсткой и достаточно консервативной бионаследственной информации, а также освоении и последующем наращивании второй наследуемой программы социального бытия. Смысл жизни отдельного человека — дать совершиться целостности протяжённого, многосоставного человеческого существа и лично нести бремя дальнейшего развития не только Человека, но и всей Цивилизации.

Педагогика, абстрагирующаяся от изучения прижизненно формирующегося и функционирующего интеллектуального органа — сознания, внутренних и внешних оснований его становления, имеет характер безликой социологии. Творческое решение поднятых проблем образования, целеустремлённое продвижение к истине — это всегда новый подход, новый взгляд, новое научное мышление. Ответ на вопрос о происхождении человека на Земле и роли образовательного процесса в его становлении определяет наш взгляд на самих себя и наше место в мироздании. От него в значительной степени зависят наши решения, самосознание, чувства и поступки. **НО**

## Education – Meet The Future

**Aliya B. Agzamova**, rector of Aktobe University named after Saktagan Baishev (Kazakhstan, Aktobe), candidate of economic Sciences, associate Professor, e-mail: ssslon.kz@mail.ru

**Filarit Sh. Teregulov**, Professor, doctor of pedagogical Sciences, Aktobe University named after S. Baishev, Kazakhstan, e-mail: terfil@yandex.ru

**Abstract.** Examined is the theme of theoretical and practical significance of the subject of education, being very knotty and debatable question of the theory of pedagogy. The question is, the authors state, about such deep-laid educational science, in which corresponding are objective reality and peculiarities of cognition. Formulated is the problem, the essence of which is as far understandings of human formation. In the authors' opinion, there is no other such live issue for the humanity which causes so many disputes, forcing pedagogical community to change it's opinion onto contrary one for so many times. Also formulated and presented is the authors' conception of vision of education as science of the future.

**Keywords:** concepts and categories of pedagogy; biological and social in the field of education; mentality organ as intravitally formed instrument of life activity; consciousness – symbolic model of the ambient environment and basic sequence of intellectual activity; codes and social channels of data circulation; stages of formation, functioning and development of the mentality organ.

### Referenses:

1. Agzamova A.B., Teregulov F.Sh. Kategorialno-ponyatiynyi appapat sovremennoi pedagogiki // Alma mater. — 2017. — № 8. — С. 25–32.
2. Agzamova A.B., Teregulov F.Sh. Pedagogicheskaya nauka i praktika kak edinaya dinamichnaya sistema // Білім — Образованіе. — 2016. — № 1. — С. 3–11. Astana, Kasaxstan.
3. Andreev V.I. Pedagogika. — Kazan. — 2003.
4. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskaya antropologiya. — M., 2017.
5. Bodriyar J. Simvolicheskiy obmen i smert. — M., 2000.
6. Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. — M., 1995.
7. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek rasvivayushiy. — M., 1984.
8. Ilina T.A. Pedagogika, — M., 1984.
9. Lerner I.Y. Razvivayusheye obuchenie s didacticheskikh pozitsiy // Pedagogika. — 1996. -№ 2.
10. Pogrov S. Reformiruya reformatory // Phi Delta KAPPAN. 1996. — № 6.
11. Slastenin V.A. i dr. Pedagogika. — M. — 2008.
12. Solso R.L. Kognitivnaya psihologiya. — M. — 1996.
13. Stepin V.S. O metodologicheskikh podhodakh k analizu socialnogo poznaniya // Vestnik Moscovckogo Universiteta. Series 7 — philosophy, — 2014. — № 6.
14. Teilhard de Chardin P. Fenomen cheloveka. — M. — 1987.
15. Teregulov F.Sh. Obrazovatelny antropogenez vo vstroennyhtelah i socialnyx genomah. Ufa, 2001.
16. Teregulov F.Sh. Sociogenom — Obrazovannyi chelovek — Vselennaya. —M., Narodnoe obrazovanie. 2017.
17. Teregulov F.Sh. Vremya i prostranstvo obrazovatelnoy prozessa: rekursivnyi podhod // Narodnoe obrazovanie. — 2018. — № 3–4. — С. 27–38.
18. Shumilin A.T. Problemy teorii tvorchestva. — M., 1989.
19. Ellis A., Fouts D. Pedagogicheskie innovazii. — M., 1993.