

ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-635
УДК 37.01



Научная статья

ПЕДАГОГИКА ВСЕЛЕНСКО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ

П.А. Гагаев

Обоснование. В статье исследуется феномен художественно-образного мышления и его формирования у человека как реалии педагогической. Проблема столь же важная, сколь и мало изучена в литературе.

Цель исследования – описание педагогики вселенско-художественного мышления (его содержания, направленности, характера воздействия на человека).

Материалы и методы. Материал осмысления в статье – работы по проблеме человека, феномена художественно-образного творчества (как вселенской реалии), педагогики художественной мысли, опыт педагогической деятельности на основе обращения к категории прекрасного. Методология исследования – идеалистическо-субстратная рефлексия А.А. Гагаева. Методы – феноменологический анализ и субстратный синтез.

Результаты. Образное мышление трактуется как древнейшая форма сознания, выражающая присутствие в психике человека пер-

сонализирующей вселенной и стремление ее гармонизировать себя самое. В основе образного мышления лежит поверение окружающего собою как вселенской духовностью, обретшей контуры своего идеального (меры). Образное мышление понимается как реалья, благотворно воздействующая на духовность человека (ее развитие и совершенствование) и его поведение. Педагогика образной мысли понимается как невмешательное воздействие на психику воспитуемого со стороны актуализации в ней изначально свойственных ей вселенских смыслов, семантики интенций (удержание всего и вся, искания единства всего и вся и др.). Актуализация указанного осуществляется через создание особого ценностно-гносеологического контекста взаимодействия педагога и обучающегося (отнесение воспринимаемого к всему и вся), развертывание в качестве предмета осмысления образа как вселенской реалии, категории меры как срединного в переживании образа и самого обучающегося как открывающего в себе реалью прекрасного, минимизацию целерационального во взаимодействии, через обращение к классическому тексту, а также при участии особо подготовленного учителя (вселенскость его психики и такт). Констатируется общее невнимание современной школы к обсуждаемой проблеме, что влечет за собой серьезные последствия для воспитания обучающихся.

Ключевые слова: вселенная; человек; мысль; образ; совершенное; педагогика; невмешательство

Для цитирования. Гагаев П.А. Педагогика вселенско-художественной мысли // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 17-33. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-635

Original article

PEDAGOGY OF UNIVERSAL ARTISTIC THOUGHT

P.A. Gagayev

Background. The article examines the phenomenon of artistic and imaginative thinking and its formation in humans as a pedagogical

reality. The problem is as important as it is poorly studied in the literature.

The purpose of the study is to develop the pedagogy of artistic thinking (its content, orientation, and nature of human impact).

Materials and methods. The material of understanding in the article is works on the problem of man, the phenomenon of artistic and figurative creativity (as a universal reality), the pedagogy of artistic thought, the experience of pedagogical activity based on an appeal to the category of beauty. The methodology of the research is the idealistic–substrate reflection of A.A. Gagaev. The methods are phenomenological analysis and substrate synthesis.

Results. Imaginative thinking is interpreted as the oldest form of consciousness expressing the presence of a personalizing universe in the human psyche and its desire to harmonize itself. The basis of imaginative thinking is the belief of the surrounding as universal spirituality, which has acquired the contours of its ideal (measure). Imaginative thinking is understood as a reality that has a beneficial effect on human spirituality (its development and improvement) and his behavior. The pedagogy of imaginative thought is understood as a non-interfering effect on the psyche of the educated from the side of actualization of universal meanings, semantics and intentions inherent in it (retention of everything and everything, search for the unity of everything and everything, etc.). The actualization of this is carried out through the creation of a special value-epistemological context of interaction between the teacher and the student (attribution of the perceived to everything and everything), comprehension of the image as a universal reality, the category of measure as the median in the experience of the image and the student himself as discovering the reality of beauty in himself, minimizing the purposeful in interaction, through an appeal to the classical text, as well as with the participation of a specially trained teacher (the universality of his psyche and tact). The general inattention of modern schools to the problem under discussion is stated, which entails serious consequences for the education of students.

Keywords: universe; man; thought; image; perfect; pedagogy; non-interference

***For citation.** Gagaev P.A. Pedagogy of Universal Artistic Thought. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 17-33. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-635*

Введение

Педагогика следует за тем, что происходит в планетарно-социальном бытии человека. Ее удел со стороны гносеологии (предмет нашего внимания) – находить адекватные принятому в социуме типу мышления содержание и формы воспитания подрастающего поколения.

Каждая эпоха или цивилизационная реалья (культура) тяготеет к тому или иному типу мышления, и в соответствии с этим доминантными в педагогике становятся содержание, формы и методы воспитания и обучения, учитывающие актуализируемое в социуме. В работе сосредоточимся на феномене педагогики художественной мысли (образной мысли), принимая факт присутствия художественного мышления на всех этапах развития человеческой цивилизации на планете и его воздействия на судьбы последней.

Литература по педагогике воспитания образного мышления обширна и вместе с тем практически отсутствует (!). Речь идет о том, что эстетическая проблематика в европейской (включая отечественную) педагогической мысли, с одной стороны, нашла свое скрупулезное выражение, а с другой – она (проблематика) утратила связь с эстетикой как некоей вселенско-метафизической реальией, что отчетливо было представлено в античной философско-эстетической мысли и идеалистической философии Нового Времени, и, соответственно, перестала быть предметом постижения ученого.

Эстетика восприятия и осмысления мира в работах нашего времени (вторая половина XX – начало XXI в.) есть эстетика рационально-экспериментальной рефлексии окружающего. Укажем, в качестве примера, на типичные, в нашем прочтении, работы по искомой проблеме А.С. Роботовой, О.В. Суходольской-Кулешовой и С.И. Колбышевой [10; 11; 6]. Педагогика вторит постулатам позитивистского восприятия окружающего и потому теряет многое в

поддержании человеческого в человеке (эстетическое педагогией трактуется исключительно как выражение создаваемого человеком, его психикой как неким изолированным от вселенского и погруженного в социально-личностное).

Целью статьи и является снятие указанной односторонности трактовки педагогией посредством выявления ее вселенско-художественных оснований.

Материалы и методы

Материалом осмысления стали работы по проблеме человека (его вселенской природы), феномена художественно-образного творчества (как выражения вселенской природы человека), педагогией художественной мысли (теория и практика), свой опыт педагогической деятельности на основе обращения к категории прекрасного.

Опираемся в размышлениях на идеалистическо-субстратную рефлексию А.А. Гагаева [4], согласно которой в предмете познания удерживается его едино-множественная основа и характерное для него стремление к персонификации и ответанию на обращение к себе со стороны познающего.

Методами в работе избраны соотносимые с субстратной рефлексией феноменологический анализ и субстратный синтез (совмещение всех выявленных оснований объекта постижения на едино-множественной основе) [4].

Результаты и обсуждение

Вселенско-образная мысль

Предварим суждения о педагогией положениями о художественной мысли как вселенско-цивилизационной реалии человечества.

Художественная мысль есть мысль *вселенско-образная*. В этом ее природа и очарование.

Исторически человек разумный (*homo sapiens*) восходил к себе как существу, внимающему *персонализирующейся* вселенной (мирозданию).

Мироздание живет своею – невнятной для человека жизнью. Мироздание объемлет человека как свою малую песчинку. Оно его и

сотворило, в прочтении человека, в лице богов, других неких сил. Мироздание идет рядом с человеком, вмешивается в его деяния, поверяет их своими интенциями, гневается на человека как на свое чадо, бережет его, врачует его страхи и переживания и пр. (в XX веке рациональная мысль в лице Тейяра де Шардена Пьера приняла положение о «стремлении» универсума обрести для себя *персонализацию* [12, с. 198]). В настоящее время нечто близкое об этом пишет Роберт Ланца [7].

Мироздание в его непостижимости (для человека), могущественности и общей обращенности к человеку – его слабостям и несовершенству вызывает *восхищение* и почитание у разумных существ, восхищение и почитание как чаемое и не обретаемое в абсолюте *совершенство*.

Психика человека в силу тех или иных причин приняла указанное мироощущение и мировосприятие как свою онтологию. Приняла и им (мировосприятием) продолжила почитать бытие человека.

Образ как выражение искания человеком *глубокого* переживания и понимания некоего, понимания его как *одушевленного*, как того, что составляет основу бытия (его *персонализации*); образ как выражение искания передачи человеческого *восхищения* перед неким *большим и совершенным* – срединное в мышлении человека на протяжении всей его планетной истории (включая – и в особенности – ее начало).

Как создается образ? Как он возникал? Полагаем, в основе творения образа лежала и лежит процедура *переноса* себя самого в иное и конструирование в ином своего – *вселенско-своего* – как обретенного *совершенство*. Реалия совершенства соотносится с категорией *меры*. Мера есть единство воссобранных параметров чаемого во вселенских переживаниях и деяниях человека (идея меры в указанном прочтении восходит к трудам античных философов [1]).

Как операцию переноса себя самого в иное и конструирования на этой основе некоего прекрасного (через реалию меры) удалось осуществлять человеку на ранних этапах его бытия на планете? Можно лишь предположить, что данная ему от природы (психическая) способность удерживать *себя* в своей коммуникации с себе подоб-

ными включала в качестве базовых для себя гносео-ценностно-эмотивных структур и те, каковые предполагали перенос своего Я на иное (другого человека, среду, предмет, явление и пр.).

Человеческое Я изначально было способно *вступать* в предмет своего внимания и действия. Связано ли это было с реальным проникновением (научно-понятийным) общности людей или отдельного индивида в иное (включая мироздание)? Полагаем, речь идет не столько о проникновении, сколько *об обращении* человека ко внешнему и открытии им на интуитивно-логической основе (не вполне осознаваемой человеком) *своей общности* с адресатом обращения.

Мысль как вселенско-социально-духовный феномен изначально явилась выражением *единства* человека со всем мирозданием, а возможно, и выражением самого мироздания, ищущего высвобождения от своих же косных форм бытия (некогда близкое этому сформулировал В.И. Вернадский 3, с. 261]; нечто близкое о мысли читается в работах Р. Пенроуза [15]).

Человек, вступая в иное для себя, осознавал это иное как соживущее с собою, как *подобное* себе и вместе с тем *отдельное* от себя. В этом ином – близком и отдельном – человек искал своего *совершенства* (онтологическая интенция для человека). Возможно, выскажем предположение, и само человеческое Я и формировалось изначально как включающее в себя указанную гносеологическую реалию (Я и не Я, Не Я как подобное Я и содержащее в себе возможность для совершенствования своего Я).

Вселенская природа мысли-образа вводила и водит человека в мир, *эстетически* принимаемый им, мир, в котором он узнает о себе как о демиурге всего и вся (через свою причастность к богам и другим высшим силам), как о том, кто творит или открывает совершенное (прекрасное), открывает, грабя себя самого порождающемуся в его психике идеалу (образу).

Образ есть некий *умозрительный* конструкт. Воображение – повивальная бабка образа. В воображении творится тот или иной образ, в воображении как мысленно очерчиваемой форме совершенного исполнения воспринимаемого или чаемого.

Воображение есть актуализация в сознании смыслов и семантик, удерживаемых психикой как эстетически значимых для себя, преобразование их в некое внутренне собранное целое, каковое и выражает чаемое человеком представление о совершенном.

Образ как продвижение психики человека в ней самой и ином для нее и есть то, что чрезвычайно способствовало развитию *рациональных* форм интеллектуальной деятельности. Открытие себя в ином есть *матер* формирования процедур перенесения, сравнения, противопоставления, выведения из суждения и пр. Мышление изначально, подчеркнем, есть образная реалья, а со временем – образно-рационалистическая.

Образ есть *прерывание* бытия (как и мысль в целом). Образ – выражение *созерцания* человеком как формой жизни происходящего в мироздании, созерцание как *любование*. Созерцающий мир – *мирен*, *согласен* с окружающим, *никогда не стремящийся* сгубить открывающееся ему в его обращении ко внешнему.

Созерцающий мир вносит согласие во все и вся. Хищническое чуждо ему. Его сокровенное – любование миром. Близкое приведенному читаем в работах Э. Ньюберга [8, с. 178; 14].

Образ есть самодвижущая реалья. Образ есть бытие, восшедшее *к персонализации*. Он емок, емок бытием (смыслами, семантиками, интенциями, пересечениями смыслов и пр.). Ему тесно в себе самом. Он жаждет свободы (произвольности). Образ по созданию начинает жить своей жизнью и отвечает и своему творцу и другим людям.

Образ – и в этом еще одна его важнейшая характеристика со стороны гносеологической – реалья, не поддающаяся произвольному – рационально организуемому – творению.

Образ в силу каких-то причин (не выводимых из природы человеческого бытия) возникает в сознании человека, возникает спонтанно, вне логичного обоснования, произвольно для своего демиурга. Образ – *иррационально-рациональная* реалья. Человек, творящий некую художественную реальность: Шекспир, Гете, Пушкин и прочие – скорее проводник, а не демиург создаваемого. Нельзя научить творению образа (нельзя стать Шекспиром, Пушкиным и пр.) – мож-

но лишь создать условия для развития способности человека некое создать и в этом стать гением. Исторически это выстрадано человеком (осознано в философии, психологии, педагогике).

Вселенско-образная мысль и воспитание

Образ, повторим как существенное, есть явление в человеке, его психике чего-то связанного со всем и вся (со всем мирозданием).

Приведенное указывает на то, что художественная мысль вместе с мыслью рациональной вела и ведет человека к овладению им самим собою и окружающим. Без нее не было бы развитого мышления у человека, и не стал бы он властителем планеты.

Какими ориентирами социум должен пользоваться, дабы поддержать в воспитании указанный тип восприятия и осмысления действительности? Полагаем, можно говорить об учете во взаимодействии с человеком онтологии его психики, создании особого (эстетико-вселенского) контекста воспитания, внесении в содержание воспитания реалий прекрасного, категории меры, человека как субъекта вселенско-прекрасного. Решение поставленной задачи требует и особого учителя. Развернем обозначенное.

Поддержание образного мышления человека в представляемой педагогике опирается на природу человеческой психики. Последняя изначально со стороны своих интенций обращена *к таинственному и прекрасному* [2]. Не учитывающий этого в воспитании никогда не заметит подлинных влечений и желаний своих воспитанников.

Человек приходит в мир с предрасположенностью на основе *вселенских смыслов и семантик, вселенских интенций* поверять свое планетарно-социальное и иное бытие. Семантики связи всего и вся, ответственности своего Я за все и вся, привнесения гармонии в бытие всего и вся (включая собственную духовность), искания совершенства в своих вселенских действиях и другие изначально актуализируются в психике индивида и придают ему статус вселенской субстанции (см. идеи Платона [9]).

Все и вся в окружении человека должно быть ориентировано на открытие, поддержание и развитие указанных реалий в его психике.

Важнейшая реалья в воспитании образного мышления не целеполагание, не содержание, не метод, не другое что традиционное в педагогике. Важнейшее в обозначенном – общий *ценностно-гносеологический контекст* образовательного бытия маленьких людей.

Вселенскость происходящего с человеком и его окружением, общая иррациональность бытия человека, переживание человека как участника вселенской мистерии, переживание красоты (гармонии) происходящего в мире, внимание к человеку как демиургу прекрасного, невмешательство в процесс естественного развития психики индивида – константы искомой реалии.

Странствуя (другого слова не находим) в пространстве очерченного континуума, маленький человек и *открывает* в себе самом, в своей психике структуры (семантики и смыслы), каковые подвигают его к образному – творческо-вселенскому приятию и себя, и мироздания. Что-то подобное в детстве и юности, полагаем, было с такими, как Сократ, Платон, Леонардо да Винчи, Данте, Шекспир, Ньютон, Пушкин, Циолковский и др. Эти люди и стали *вестниками* человечества, потому как никто и ничто (в целом) не мешали им учиться слышать в себе голос вселенной.

Как создать очерченный контекст духовного бытия воспитанника? Это вопрос для другой статьи, в настоящей работе важно указать на его – контекста – специфику (что нами и осуществлено).

Целеполагание как гносеологическая реалья если и не чужда обсуждаемому в работе, то соотносится с ним в малой степени.

Цель есть сведение полноты бытия к некоей его редукции (абстракции, умозрению). Цель всегда обедняет бытие человека, сводит его к чему-то малому. Образное видение мира и его реализация, напротив, есть реалья, в каковой удерживается полнота бытия, удерживается то, что бежит редукции (сведения к знаку и пр.). Следствием сформулированного является принятие целеполагания в воспитании лишь в качестве того, что определяет *направление* (невмешательного) воздействия на духовность человека, а не те или иные параметры мышления личности.

Целью воспитания в соответствии с приведенным является поддержание у человека видения себя как духовности, вносящей *недостающее* в мироздании.

Человек есть необходимое в мироздании, выражающее его (мироздания) одухотворенность, стремление к доброму, милосердному, жертвенному и одновременно героическому (активно-деятельностному) и во всем этом *прекрасное* (совершенное). К этому человеку – *человеку-вселенной* – идет образная педагогика, его она видит в качестве своего идеала.

Доминантами в содержании обучения в искомом воспитании являются образная мысль как *вселенская реалья, категория образа (меры) и открытие* человеком себя самого как *вселенской образно мыслящей духовности*.

Вселенскость образа выражается, как это было развернуто ранее, в его обращенности к мирозданию как ищущему своей персонализации и на этой основе обретению таких черт, как одушевленность, симпатия ко всему живому, ответственность за все и вся, искание единства всего и вся, искание *совершенствования* и некоторые другие.

Образ как вселенское есть выражение восхищения человека окружающим и собою как тем, что ищет своего совершенствования и *очаровывается* творимым (некими силами) в природе и в его душе.

Мера со стороны гносеологии есть то, что обусловлено не столько человеческой мыслью, сколько присутствием в бытии неких реальий, каковые и запечатлеваются в сознании человека как собирающее бытие, ведущее его к чему-то чаемому им же, хотя и хрупкому.

Погружение индивида в бездны указанных смыслов и семантик, в переживание меры всего и вся как предмета восхищения и последующее *открытие* им себя самого как их носителя и демиурга – составляющая содержания обучения в искомой педагогике.

Я как удерживающий в себе все и вся, Я как переживающий связь всего и вся, Я как болющий забытие всего и вся, Я как ищущий совершенствования совершенного, Я как *восхищающийся* возможной и творимой и при моем участии *гармонией* мира сего... – вот важнейшая реалья содержания воспитания в образной педагогике.

Обретение человеком выше приведенного (когнитивно-ценностного) опыта высвобождает в его психике интенции и способности к творению прекрасного (*подлинно* должного в человеке, в стилистике Платона [9, с. 71]).

Как поддерживать образное мировосприятие у маленького человека? Посредством *невмешательства* в естество его развития. Невмешательства *деятельного*. Развернем свою мысль.

Человек, по Платону, не творит себя самого в своей земной жизни, а приходит в нее самим собою [9, с. 90]. Нами разделяется это суждение. С тем уточнением, что его (человека) возможное бытие до рождения есть обсуждаемая, а не решенная проблема. Духовность человека изначально присутствует в психике рожденного человека. Для нас это эмпирический факт, подтверждаемый наблюдениями и таких ученых-практиков, как Карл Густав Юнг [13].

В соответствии с приведенным стратегия всякого воспитания не формирование в человеке тех или иных черт (нравственных, волевых, иных) или преобразование им себя самого в *произвольной* ценностно-интенциональной перспективе (трактовка человека по Д. Локку), а *открытие* им самого себя, открытие бесконечных *своих* миров. Человеку нужно предоставить возможность через создание определенных условий (в этом деятельность природа невмешательского воспитания) открыть в себе самом свое *подлинное*.

Подлинное для человека – индивидуальный набор вселенских семантик, представленных в его психике. И прежде всего тех семантик, каковые ведут его (человека) к прекрасному, восхищению мирозданием и собою как его живой частички.

Невмешательство в воздействии на человека обеспечивается привнесением в обучение реалий *классического произведения* (мифопоэтического, музыкального, театрального, литературного, живописного, прочего).

Классическое произведение, в отличие от других созданий человека, удерживает в себе миры и бездны бытия, причем – и это существенно – бытия, пришедшего к своему *пределу*. В классическом произведении история людей, а в ней и история планеты и

всего космоса, предстает в своей *завершенности* и, соответственно, *совершенстве*.

Мера явления человеческого духа – реалии вселенской – как ни в чем ином разворачивается в Ветхом и Новом Завете, Книге мертвых Египта, Песни о Гильгамеше, Махабхарате и Рамаяне, Илиаде и Одиссее Гомера и пр.; музыке Баха, Моцарта, Чайковского, Рахманинова и др.; полотнах Леонардо да Винчи, Рафаэля и др.; иконописи Андрея Рублева и других русских художников; трактатах Платона, Аристотеля, Паскаля, Галилея, М.В. Ломоносова, Канта, Гегеля, Н.Ф. Федорова, К.Э. Циолковского, В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского, Тейяра де Шардена и др.; интуициях С. Хокинга, Р. Пенроуза и других теоретиков-идеалистов нашего времени.

Названные и другие немногие классические произведения живут своею жизнью. Бытие, сгустившееся в них, по основанию, некогда высказанному Тейяром де Шарденом (в его стилистике, бытие *свертывается* [12, с. 204]), обрело свою персонификацию. Обрело персонификацию и не преминуло обратиться с вопрошаниями к слушателю, зрителю, читателю и пр.

Срединное в обращении классического произведения к человеку – переживание *меры* происходившего и происходящего, их *совершенства*, их *эстетики*.

Классическое произведение и есть то, что и определяет континуум невмешательского воздействия на духовность воспитуемого [5].

Педагогика образной мысли требует особого учителя. Особого не в смысле подготовки к чтению той или иной художественной дисциплины (хотя и это требуется в школе) – особого в отношении наличия у него *внутренней свободы* и *такта* в обращении к вселенским смыслам и семантикам. Лишь обладающий указанными реалиями – внутренней свободой и тактом – учитель может нести своим подопечным взгляд принятия *красоты мира сего*.

Учитель, не отягощенный бременем той или иной социально-педагогической цели, не обеспокоенный своим социальным статусом, заработком, опекой со стороны своего руководства и прочими социально-административными реалиями, и может только увлечься

большим и совершенным, тем, что не приносит выгоду, что требует бескорыстного служения общему – общему для всех. Такой учитель может открыть вселенское в себе и с ним обратиться к своим подопечным.

Учитель, обладающий тактом – чувством переживания драмы и счастья других существ – в состоянии найти меру поддержания вселенского в психике прикоснуться ко вселенскому в душах воспитанников и не оттолкнуть их от прекрасного.

Естественно становящаяся духовность человека – становящаяся в открытии в себе самой обращенности к восприятию красоты мира (присутствию в нем идеальных и для человека черт) ни себе, ни окружающему не несет вреда.

Глазами Леонардо да Винчи, Моцарта, Пушкина и подобных им всматривается человек в лики мироздания, всматривается и готовится смягчить проступающие в них черты резкости и отчужденности от красоты мира.

Значимо ли обсуждаемое в работе для ориентирующей индивида на социальный успех современной школы? Наверное, нет. И, безусловно, значимо, если последняя, следуя природе человека, вспомнит о своей миссии и начнет искать пути обращения к юной духовности (обучающемуся).

Полагаем, и теоретик, и практик, некое в наших рассуждениях возьмет в качестве того, что может быть использовано в условиях современности.

Заключение

1. Образное мышление – реалья вселенско-человеческая. Интенция к гармонизации всего и вся – природа названного.

2. Образное мышление своей интенцией к гармонизации всего и вся педагогизирует как своего носителя, так и окружающее.

3. Актуализация у человека образного мышления осуществляется посредством введения его (человека) на невмешательной основе в континуум всего и вся и открытия в нем самой интенции к прекрасному (гармонизирующему все и вся).

4. В поддержании у обучающегося образно-педагогического мышления незаменима роль особо подготовленного учителя (аспект актуализации вселенских семантик в психике обучающегося).

Список литературы

1. Аристотель. Поэтика / Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 4. М.: Мысль, 1984. С. 645-680.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека // Мир философии. Часть 1. М.: Политическая литература, 1991. С. 543-549.
3. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2003. 576 с.
4. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. Саранск: МГУ имени Н.П. Огарева, 1994. 48 с.
5. Гагаев П.А., Лыгина М.А., Гаврилова М.А. Классический текст на занятиях по педагогике в вузе // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. №2. С. 54-60.
6. Колбышева С.И. Педагогика искусства: психологический аспект // Человек. Культура. Образование. 2019. №2(32). С. 213-222.
7. Ланца Р. Биоцентризм / Роберт Ланца, Боб Берман; [перевод с английского Г. Власова]. М.: Эксмо, 2019. 256 с.
8. Ньюберг Э. Тайна Бога и наука о мозге: Нейробиология веры и религиозного опыта / Эндрю Ньюберг, Юджин д'Аквили, Рауз Винс; [пер. с англ. М.И. Завалова]. М.: Эксмо, 2013. 320 с.
9. Платон. Диалоги. М.: АСТ: Астрель, 2011. 349 с.
10. Роботова А.С. Художественный образ в педагогическом образовании // Педагогика культуры. 2005. №2. С. 23-28.
11. Суходольская-Кулешова О.В. Развитие эстетической культуры будущего учителя: автореф. дис. на соиск. уч. ст. д.п.н. М.: Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания, 2006. 47 с.
12. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Устойчивый мир, 2001. 232 с.
13. Юнг К.Г. Психологические типы. Минск: Попурри, 1998. 652 с.
14. Newberg, A.B., et al. Cerebral blood flow differences between long-term meditators and non-meditators // *Consciousness and Cognition*. 2010. Vol. 19, Is. 4. P. 899-905. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.05.003>

15. Penrose R., Shimony A., Cartwright N., Hawking St. The Large, the Small and the Human Mind. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997.

References

1. Aristotle. Poetics. *Aristotle. Works in four volumes*. Vol. 4. Moscow: Thought, 1984, pp. 645-680.
2. Berdyaev N.A. On the appointment of a person. *The world of philosophy*. Part 1. Moscow: Political Literature, 1991, pp. 543-549.
3. Vernadsky V.I. *Biosphere and noosphere*. Moscow: Iris Press, 2003, 576 p.
4. Gagaev A.A. *Theory and methodology of the substrate approach in scientific cognition*. Saransk: Ogarev Moscow State University, 1994, 48 p.
5. Gagaev P.A., Lygina M.A., Gavrilova M.A. Classical text in the classroom of pedagogy at the university. *Pedagogicheskiy zhurnal* [Pedagogical education], 2022, vol. 3, no. 2, pp. 54-60.
6. Kolbysheva S.I. Pedagogy of art: psychological aspect. *Chelovek. Kultura. Obrazovanie* [Human. Culture. Education], 2019, no. 2(32), pp. 213-222.
7. Lanza R. *Biocentrism* / Robert Lanza, Bob Berman; [translated from English by G. Vlasov]. Moscow: Eksmo, 2019, 256 p.
8. Newberg E. *The Mystery of God and the science of the brain: The Neurobiology of faith and religious experience* / Andrew Newberg, Eugene d' Aquili, Rouse Vince; [trans. from the English M.I. Zavalov]. Moscow: Eksmo, 2013, 320 p.
9. Plato. *Dialogues*. Moscow: AST: Astrel, 2011, 349 p.
10. Robotova A.S. Artistic image in pedagogical education. *Pedagogika kul'tury* [Pedagogy of culture], 2005, no. 2, pp. 23-28.
11. Sukhodolskaya-Kuleshova O.V. *Development of aesthetic culture of the future teacher*. Moscow: State Scientific Research Institute of Family and Upbringing, 2006, 47 p.
12. Teilhard de Chardin P. *The phenomenon of man*. Moscow: Sustainable world, 2001, 232 p.
13. Jung K.G. *Psychological types*. Minsk: Medley, 1998, 652 p.
14. Newberg, A.B., et al. Cerebral blood flow differences between long-term meditators and non-meditators. *Consciousness and Cognition*, 2010, vol. 19, is. 4, pp. 899-905. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.05.003>

15. Penrose R., Shimony A., Cartwright N., Hawking St. *The Large, the Small and the Human Mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Гагаев Павел Александрович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии
Пензенский государственный университет
ул. Красная, 40, г. Пенза, 440026, Российская Федерация.
gagaevp@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Pavel A. Gagev, Dr. in Education, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Penza State University
40, Krasnaya Str., Penza, 440026, Russian Federation
gagaevp@mail.ru
SPIN-code: 2976-7610
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8904-420X>

Поступила 20.06.2024

После рецензирования 10.07.2024

Принята 01.08.2024

Received 20.06.2024

Revised 10.07.2024

Accepted 01.08.2024