

## ФИЛОСОФИЯ НООСФЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

*Наталья Геннадьевна Куликова,*

*д. психол. н., первый заместитель генерального директора АНО «Центр ноосферного здоровья», вице-президент НАНО по регионам Сибири, советник РАЕН, г. Москва*

Качественное обновление педагогической науки и практики стало приоритетной задачей государственной политики в области образования в России и за рубежом. Наиболее эффективное решение этой сверхзадачи представляется возможным в рамках ноосферной парадигмы, которая развивалась на протяжении всей истории человеческой мысли и в настоящее время воплощает собой итог взаимодействия и синтеза ведущих её тенденций. Исследование ретроспективных и современных позиций философии и психологии образования позволило выявить общее проблемное поле разных форм педагогического мышления – двойственное (субъект-объектное) мышление, обеспечившее преемственность историко-культурных типов познания, обучения и воспитания. Новые критерии анализа педагогической философии одновременно явились методологическими ориентирами в разработке базового компонента содержания ноосферного образования – её философии.

В основе механизма исторического развития И.И. Шмальгаузен видит две формы эволюционного руководства: движущую и стабилизирующую [3]. Движущая форма реализуется на основе селекционного преимущества некоторых вариантов перед представителями установившейся средней нормы, стабилизирующая проявляет свое действие при относительно сбалансированных взаимоотношениях с окружающей средой, предпочитая, напротив, представителей средней нормы (этап расцвета нации, государства и т.д.). Профессор Б.А. Астафьев предлагает естественное обоснование данных форм эволюции в терминах квантовой науки генетического единства Мира [1]. Согласно теории энергоинформационного единства Мира образовательная система, как и любая другая развивающаяся система, имеет три гена,

---

обеспечивающих эволюцию базовых видов мировой энергии – стимулирующей (стабилизирующей), творяще-созидающей (движущей) и накопленной (филоонтогенетической). Первые два гена являются константными. Филоонтогенетический ген кодирует накопленную генетическую информацию, несёт в себе все достоинства и недостатки определённой системы. По завершении жизненного цикла системы он аккумулирует квант энергии, содержащей информацию о развитии, и передаёт её по наследству следующим (дочерним) системам. В этом смысле можно говорить о двух фундаментальных формах образования – **стабилизирующей** и **движущей**, результаты взаимодействия которых подытоживаются филоонтогенетическими наработками с отбором и интеграцией лучших из них.

Творяще-созидающий ген имеет левовращающую динамику и полагает основой движущего образования идею бесконечной эволюции личности как прямого участника процессов космического масштаба. Эта форма образования поддерживает тенденцию восходящего эволюционного пути и определяет задачи индивидуального и общественного развития, исходя из задач самой природной эволюции. Движущий механизм состоит в ценностно-ориентированном формировании *психологической устойчивости* личности, необходимой для достижения цели всеобщего значения – восстановления экологического равновесия всех развивающихся систем Мира.

Стимулирующий ген кодирует стабилизирующую форму образования, которую отличает правовращающая динамика. Психология стабилизирующего образования строится на аксиоме принципиальной обусловленности развития высших психических функций личности от формирующего влияния социокультурной среды. Стимулирующий ген определяет абсолютную социальную адресность педагогических целей и задач, его логика состоит в обеспечении политического или экономического равновесия. В первом случае стабильность связывается с планомерностью общественной жизни, определяется государственным заказом, достигается за счёт идеологической интеграции

общего и профессионального образования и психологически выражается развитием *эмоциональной устойчивости* личности. В современном варианте стабилизирующего образования школа переходит на службу открытому рыночному обществу, которое формирует доминанту социальной устойчивости личности и определяет пути ее реализации в задачах внешней и внутренней дифференциации, структурной и институциональной интеграции образовательной системы.

Понимание бытийных оснований и интегративных функций образования совершенствует система психологических факторов:

1) Образ Я (Мира) – имманентное Я, отражающее качество информационной связи участников образования с квантовыми слоями космических систем;

2) Образ жизни (Мироосвоения) – трансцендентальное Я как фактор взаимодействия энергетических структур индивидуального, общественного и универсального сознания в процессе космического энергообмена;

3) Образование – фактор синтеза и воплощения каждый раз наиболее адекватного Прообразу идеального Образа Я (Мира) в Образе жизни (Мироосвоения).

Развитие образования как системы относится к сфере педагогической философии, психологии, политологии, которые разрабатывают основы управления образовательным процессом, а также специфицируют динамику его эволюции. Накануне и во время квантовых переходов ведущих космических спиралей в ситуации глубокого системного кризиса всех сфер человеческой жизнедеятельности перед школой встаёт проблема качества образования и здоровья субъектов, внутри которой с 90-х годов прошлого века развёртывается процесс глобализации педагогического мышления.

Движущий ген проявляет свою активность прежде всего в экологической стратегии образования, которая апеллирует к *фактору Мироосвоения* и разрабатывается на первом – биовыживательном – контуре головного мозга.

Физическая норма взаимодействия экосистем выступает универсальным кодом *глобализации общественного сознания* и ложится в основу разработки *педагогической идеи устойчивого развития*. Для мотивации глубокого взаимодействия человека с миром предпринимается попытка субъективизации природы – надления её качествами и функциями субъекта. В отсутствии серьёзной базы знаний и этических рамок для управления социоприродной эволюцией эта попытка сводится к ситуативным эгоцентрическим отношениям с отдельными объектами мира. Выстроенное в линейной логике коэволюции, экологическое образование до сих пор наиболее существенную роль отводит краеведческому подходу, тем самым переходит в региональный компонент и вносит неосознанный вклад в регресс мирового развития.

Вместе с экологией на статус приоритетной философско-образовательной науки претендует валеология – междисциплинарное направление, объединяющее предметные поля наук вокруг проблемы здоровья. Проект школы здоровья предназначается для обеспечения его субъектам равных стартовых возможностей в выборе оптимального образа жизни и индивидуального образовательного маршрута. Инструментом валеологизации образовательного пространства становится система мониторинга, которая содействует реализации статусно-ролевых программ сознания субъектов в развитие процесса *глобализации индивидуального сознания*. Второй (эмоционально-территориальный) контур мозга обращается к *фактору Образа Я*, но вызывает психологический феномен смещения мотива на цель, когда повышение качества образования и здоровья заменяется повышением объективности оценки качества знаний и параметров развития. Так средневозрастная психофизиологическая норма обеспечивает инновационный опыт диспансеризации детей и взрослых в условиях учебной и профессиональной деятельности, способствует дифференциации и индивидуализации обучения, а также развитию объективной, в данном случае комплексной, оценки качества образования. Психологический мониторинг по масштабу объекта относится к стратегическому типу и внутри

валеологической модели образования существенно затрудняется в виду неразработанности фундаментальных вопросов акмеологии здоровья. Поэтому здесь мы наблюдаем обратный экологической идее устойчивости развития эффект развития *устойчивости адаптационных механизмов* организма.

На животных контурах мозга, где отсутствует фактор времени, развитие личности сводится к защите пространственных границ её существования, которую обеспечивает доминанта научного способа постижения материальных объектов мира. Сегодня такой подход рассматривается эволюционно неэффективным в силу нарастающей неустойчивости жизнеобеспечивающих параметров внешней и внутренней среды. На этапе аллогенеза актуализируется вопрос управляемости развития, который раскрывается в ещё более глубокой тенденции глобализации самосознания.

В культурологической стратегии образование понимается системным ориентиром самореализации личности, источником и стимулятором познавательной активности, а также веры в её высшую культуротворческую роль – обогащение ментального пространства человечества. Идея *самоорганизуемого воспитания* разрабатывается в непосредственном отношении к *фактору Образа Мира*, который обеспечивает структурирование и наращивание исторического опыта ценностного освоения действительности. На третьем, времясвязующем контуре мозга левополушарная картина мира даёт подвижную цель развития, где в условиях чрезмерной изменчивости социальных взаимосвязей и плюрализма культур самоорганизация осознаётся не как «своя задача», а как «своя проблема», проблема выбора идеалов, целей, мотивов, образа действий. Социальная норма, оставаясь универсальным кодом инкультурации, смещает акцент с созидания культурных ценностей на их репродукцию. Защищая временные границы человеческой жизни, культурологическая тенденция образования отсылает личность в социальную бесконечность, где и осуществляет процесс *глобализации общественного самосознания*.

Глобалистские настроения в обществе конца XX века способствуют воскрешению миссионерской деятельности Православия, успешность которого проявляется в сближении церкви и государства в главном деле – воспитании человека. Педагогическая идея оцерковления значительно увеличивает масштаб личности и нацеливает на спасение от тотальной духовной дисгармонии в рамках этической нормы – заповеди. Так на четвёртом – морально-этическом – контуре головного мозга развёртывается сложный процесс глобализации индивидуального самосознания. Но православный способ постижения разделяет богочеловека и природу, *Образы Я и Мира*, он обращается к индивидуальному духу, чем вносит когнитивный диссонанс в концепцию непрерывного психологического развития. Исторически основанное на отношении принадлежности, православие подменяет духовность ортодоксальной церковностью и приводит к разрыву образовательного пространства на уровне социальных институтов церкви и школы.

Рассмотренный опыт развития личности вмещается в рамки адаптивной филогенетической модели образования с доминантным стимулирующим геном, который допускает рефлексию какого-то одного фактора эволюции на базе древней группы контуров головного мозга и характеризует пассивный этап глобализации сознания и самосознания участников образования.

Инертность и противоречивость адаптивного образования в массовой школе инструментально обеспечивает двойственное мышление, которое формируется как результат взаимодействия двух векторов познания – науки и философии. Нормированное биогенетическим законом Мюллера-Геккеля, двойственное субъект-объектное мышление обуславливает одномерный методологический императив, психологическую асимметрию образовательных целей в общепризнанных педагогических системах. Так, в традиционном образовании наблюдается преобладание «объективистских» целей формирования обобщённого компонента сознания учащихся, ориентация на точный и конкретный результат педагогической деятельности, в личностно-

ориентированных системах устанавливается приоритет субъективных целей и процессуальных характеристик познания и самореализации.

Общий эволюционный эффект адаптивной школы представляет стандартизация развития, которая вписывает личность в социокультурный контекст и тем самым сдерживает темпы, сужает качественные границы саморазвития. Целью и результатом адаптивного образования становится человек-индивидуум – единичное природное существо, интегрирующее качества физической отдельности индивида и духовной автономии личности.

Решение современных проблем школы затрудняет ряд фундаментальных проблем.

1. Отсутствие ясности онтологической структуры субъекта способствует феноменологической редукции педагогического мышления, непропорциональному отождествлению идей субъектности и субъективности развития.

2. Отсутствие целостной теории эволюции запускает механизм эпистемологической редукции содержания образования, которая разделяет естественные и гуманитарные науки, сводит задачу гуманизации обучения к его гуманитаризации и т.д.

3. Отсутствие национальной идеи воспитания сопровождается аксиологической редукцией смыслообразующей на базе идей антропоцентризма.

4. Отсутствие завершённой концепции личности приводит к одномерности целеполагания и методической редукции образовательного процесса во внешней направленности преобразовательной активности его участников.

5. Отсутствие интегративных критериев здоровья становится прямой причиной психологической редукции мониторинга образования, когда проектно-развивающие функции деятельности вытесняются функциями контрольно-технологическими.

Ноосферное образование, единственное в этом роде, располагает полной системой идей и средств развития субъектных качеств личности, поскольку сама

эволюционная норма становится универсальным – генетическим – кодом активного процесса глобализации сознания и самосознания субъектов. Биоадекватная методика создаёт условия для психологической интеграции образования «снизу вверх». Педагогическая деятельность на пятом, нейросоматическом, контуре головного мозга синхронизирует биоритмы окружающей среды, мозга и тела участников образования, способствуя внутренней мотивации на здоровый Образ жизни/ Мироосвоения. Обеспечивая высшие права личности на раскрытие потенциальных ресурсов, она воспитывает уже не практические элементы воли, как в православии, и не произвольность, как в личностно-ориентированной педагогике, а действительно Свободную Волю. Качественное взаимодействие экологического, валеологического и культурологического компонентов представляет ноосферное образование эмерджентным явлением педагогической эволюции.

Нацеленное на стратегический прорыв в новое качество технологий мышления, ноосферное образование не только активно участвует в рождении нового типа человека, но руководит этим процессом на основе новейших матричных Законов развития. Познание периодических систем Законов способствует осознанному использованию высших потенциальных возможностей всех контуров мозга, что позволяет углубить интегративную тенденцию образования на информационном уровне, «сверху вниз». Традиционные знания неизбежно обогащаются эзотерическими истинами, база их взаимодействия за десять лет расширяется в двадцать раз и сегодня представляет 187 Всеобщих Законов.

Системы Законов развития, предлагая критерии отбора и разгрузки содержания образования, решают главную проблему традиции – центробежное развитие учебной информации и определение образовательного минимума. Они также дают возможность преодоления ключевых проблем развития рассмотренных ведущих образовательных тенденций. Законы эволюции и иерархии систем Мира определяют глубинные обязанности участников



образования и должны, в свою очередь, определяться методологической основой экологизации образования. Законы системы «Человек» устанавливают причинно-следственные и ценностно-целевые связи феноменов, процессов и состояний здорового развивающегося человека, механизмы достижения высших потенциалов функциональных систем организма и психики, что является абсолютно необходимым для валеологизации образования. Законы Творца и эволюции общества обеспечивают синтез культурологической и православной тенденций образования в научном обосновании бесконечного целенаправленного духовного развития человечества и актуальной необходимости воспитания нового типа личности.

Синтезируя ведущие способы познания, ноосферное образование закладывает целеполагание в пространстве антропокосмических ценностей и переходит в статус надсистемы. Два инструмента – метод-REAL и Периодические системы Законов дают возможность построения открытой воспитательной системы школы, одномоментного исполнения космопланетарного и социального заказа. Модель участника образования, единая для ученика и учителя, первичную роль в субъект-субъектном, в прошлом субъект-объектном, взаимодействии теперь отводит не деятельности как таковой, а энергоинформации, которая восстанавливает базовые отношения единства личности в космическом сознании и космической самоидентичности. Только в этом случае достигается высокое качество здоровья: осмысленность существования, открытость опыту, способность трансформации его негативных аспектов, духовный оптимизм, свобода в переживании, самовыражении и самоопределении, способность к подлинному диалогу, продуктивность социальных отношений, снижение физической заболеваемости.

Педагогическая практика с доминантным движущим геном нормируется космическим биогенетическим законом Мюллера-Геккеля-Астафьева и развивается в рамках принципиально новой – ноосферной модели образования (Н.В.Маслова), которую характеризуют:

- новейший научный тип рациональности, соответствующий Всеобщим Законам Мира [2];
- целостная философия образования с системообразующей идеей генетического энергоинформационного единства Мира;
- аксиология антропокосмизма, определяющая мировоззренческую силу, идеологическую вместимость и преобразовательно-прогностические функции образования;
- онтологический тип субъект-субъектных отношений, восстанавливающий баланс обязанностей и прав участников непрерывного образования;
- интегративная психология образования, содействующая духовной самореализации и глубинной коммуникации субъектов;
- синтез способов познания, стилей и форм педагогической деятельности, определяющий наукоемкость технологии и содержания ноосферного образования;
- биоадекватные средства обучения с внутренней мотивацией познавательной активности субъектов.
- единство педагогических требований, условий и гарантий эволюционного развития человека, общества и природы.

#### Литература:

1. Астафьев Б.А. Всеобщий Закон Творения. – М., 2004.
2. Маслова Н.В. Периодическая система всеобщих законов Мира. – М., 2005.
3. Шмальгаузен И.И. Проблемы дарвинизма. – Л., 1969. – С.256.