

нарных границ между различными областями знания с целью синтезировать необходимое знание относительно определенной постановки вопросов и проблем. Чтобы пояснить данное мнение, можно сравнить этот процесс с переключением телевизионных каналов (*zapping*). Мы переключаемся с одной программы или теории на другую и обратно с тем, чтобы интегрировать полученную информацию в перспективу теории социальной работы/социальной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Изд. Центр «Академия», 2007. С.224.
2. Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / Пер. А.А. Громбаха с 3-го доп. нем. изд-я. СПб., 1911. XXVI, 360 с.
3. Фирсов М.В. Трансверсальный подход в отечественной социальной педагогике и социальной работе // Педагогическое образование и наука, 2011. № 1. С. 15-21.
4. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. М, 2010. 698 с.
5. Buchkremer H.-J. Handbuch Sozialpädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1952. 469 S.

6. Galuske, M., Thole, W., Gängler, H. Die Leiden des jungen Werther im Zeitalter der Dampfmaschine // Thole/Galuske/Gängler (Hrsg.) Klassikerinnen der Sozialen Arbeit: Luchterhand, 1998. S. 349-354.
7. Müller C. Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie — ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005. — 309 S.
8. Rödel Bodo, Überlegungen zum Verhältnis von Sozialpädagogik und der Idee des Diskurses // In: Die Idee des Diskurses. Interdisziplinäre Annäherungen. Eusl (2000), S. 195-210.
9. Salomon A. Soziale Diagnose. (= Die Wohlfahrtspflege in Einzeldarstellungen, hrsg. v. E. Behrend, O. Karstedt, S. Wronsky, Bd. 3), Berlin 1926, 67 S.
10. Schilling J. Soziale Arbeit. Geschichte — Theorie — Profession. Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2005. S. 149.
11. Welsch W. Unsere postmoderne Moderne. 3 durchges. Aufl. Weinheim: VCH, Acta Humaniora, 1991. 344 S.
12. Welsch W. Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1996. 983 S.

УДК 37.013.46

Шиндаулова Р.Б.*Российский университет дружбы народов (г. Москва)***ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «НООГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА»****R. Shindaulova***Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)***PREREQUISITES FOR THE GENESIS OF THE CONCEPT OF 'NOOHUMANIST' PEDAGOGY**

Аннотация. В статье анализируются истоки ноогу머니стической педагогики: космическая педагогика К. Вентцеля, М. Монтессори; концепция ноосферного образования Н.В. Масловой и др. Определены существенные признаки ноогу머니стической педагогики: цивилизационные, культурологические, мировоззренческие, дидактические, аксиологические, воспитательные (самовоспитательные), познавательные-когнитивные, психологические. Ноогу머니стическая педагогика представляет собой новую философско-педагогическую концепцию, связанную с бытием человека на качественно обновленном уровне.

Ключевые слова: ноогу머니стическая педагогика, существенные признаки ноогу머니стической педагогики.

Abstract. The article analyses the sources of 'noohumanist' pedagogy: K.Venttselja and M. Montessori's 'cosmic' education theory; N.V. Maslova's concept of noospheric education, etc. The author defines the intrinsic features of noohumanist pedagogy and describes its civilisational, cultural, philosophical, didactical, axiological, educational (self-educational), informative, cognitive and psychological characteristics. 'Noohumanist' pedagogy is a new philosophical and educational concept which synthesises noospheric and humanistic approaches to education and focuses on the renewed notions of human existence and human values.

Key words: noohumanist pedagogy, noospheric education, essential features of noohumanist pedagogy.

Понятие «ноогу머니стическая педагогика» состоит из двух компонентов: ноосферного и гуманистического, где ноосферное заимствовано из педагогических систем К. Вентцеля, М. Монтессори и др. Суммируя основные положения моделей космической педагогики, можно сказать, что они обогатили научными идеями теоретический базис находящейся в процессе становления ноогу머니стической педагогики. Космическая педагогика (КП), по К. Вентцелю, означает гармоничное воспитание личности сообразно Космосу, природе, Мирозданию в едином, согласованном социопроцессе. Ей присущи *холизм* (идея глобальной взаимозависимости, целостности всего существующего во Вселенной); стремление к воспитанию личности, обладающей *планетарным сознанием*; понимание ее как неотъемлемой части Космоса; осознание обязательного обладания *космическим сознанием* и безупречностью в нравственном отношении человеку, имеющего право на миропреобразующую деятельность [1, 93-95].

Монтессори-педагогика, представляющая собой теорию свободного космического воспитания и сенсорную методику обучения, включает в себя тезис об изначальной одаренности ребенка, понимание космического характера существования человека, который наделен особой миссией в соответствии с космическим планом; саморазвитие личности ребенка в специально подготовленной развивающей среде в соответствии со своими наклонностями (принцип *природосообразности*); идею самоактуализации; ...воспитание космической нрав-

ственности, готовность к творческой преобразовательной деятельности для того, чтобы интегрироваться в космический план творения; «космическое мировоззрение», позволяющее осознать собственную космическую задачу, выработать жизненную позицию, нравственные ценности и мировоззренческую зрелость [2].

В России до настоящего времени существуют «школы-Монтессори», в которых продолжает совершенствоваться методика обучения К.Е. Сумнительного и др. Выяснено, что эвристическая ноосферная школа (А.В. Хуторский, А.М. Буровский) близки современной базовой школе М. Монтессори. В целом указанная система внесла существенный вклад в российскую космическую педагогику, поскольку итальянский педагог нашла подходы к разработке системы космического воспитания в психолого-педагогическом и дидактико-методическом плане [3, 249].

Концепция ноосферного образования (КНО), разработанная Российской академией естественных наук (РАЕН) в 1996–1999 гг. (рук. Н.В. Маслова), возникла как социальная рефлексия на общецивилизационный кризис, с одной стороны, и кризис в современной системе образования, с другой. «Кризис системы образования состоит в ее невозможности функционировать так, чтобы обеспечить раскрытие человеческого потенциала, и нежелании человеческой личности ...действовать в условиях, нарушающих первородную целесообразность и возможность самореализации» [4, 19]. Причины главного противоречия в системе образования России, по мнению Н.В. Масловой, состоят «в неумении: 1) осознать стратегическую функцию образования в современном и будущем обществе; 2) структурировать функции системы образования; 3) осознать образовательную технологию и методику с позиций современной науки; 4) увидеть подлинные глубинные, т. е. природосообразные или биоадекватные задачи образования; 5) неинформированность педагогической общественности о современных достижениях

науки [4, 18-19]. По мнению Н.В. Масловой, общецивилизационный кризис связан с кризисом мышления, с так называемой «неэкологичностью» мышления современного индустриального общества, заключающейся в возобладании левополушарного, т. е. дискурсивно-логического типа мышления [4, 20]. Дисфункция правого полушария мозга, отвечающего за эмоционально-образное, интуитивно-чувственное начало, и доминирование левополушарного, дискурсивно-логического типа мышления привели к прагматизации и «энергетическому критерию прогресса», ...в результате чего «человечество приняло принцип нецелесообразности социально-этического императива вместо ранее бытовавшего принципа экологического императива» [4, 20]. «В связи с преимущественным развитием неэкологичного (левополушарного, патологичного, неестественного, нездорового, антропосферного) мышления в современном индустриальном обществе все системы социума (образования, здравоохранения, политики) ориентированы на неэкологичное мышление человека» [там же]. В этой связи человечество должно быть ориентировано на развитие экологичного мышления, гармонизирующего логическое и эмоционально-чувственное начала. «Переход к целостному экологичному мышлению является поворотным этапом в истории человечества на его пути в ноосферу» [4, 22]. Нам представляется, что идея экологичного мышления с его сбалансированным соотношением указанных логического и эмоционально-чувственного начал органично корреспондирует с общей логикой модели ноогуманистической педагогики и позволяет рассматривать ее в качестве одной из предпосылок для *психолого-педагогического вектора* развития данного типа ноосферного образования. Ноогуманистическая педагогика, являясь частью образования и воспитания, составляет «единый процесс воспитания мышления человека» [4, 17] и подразумевает исследование его когнитивных процессов. Ноогуманистическая педагогика, формирующая ноогуманистическое

мировоззрение, включает в себя широкий спектр когнитивных процессов, охватывающих как интеллектуальные, так и образно-эмоциональные аспекты развития личности.

КНО представляет систему научно-теоретических, гносеологических, методологических и практических взглядов на природу образования и возможности его эффективного достижения в обществе на этапе ноосферного перехода [4, 14]. Она, объединяя современные естественнонаучные, гуманитарные концепции и психолого-педагогические практики, представляет собой систему методологических, научно-теоретических, практических взглядов на образование и его успешное функционирование в обществе. Смысловыми единицами в концепции являются следующие понятия: *знания, природосообразность, экологический императив, ноосфера, ноосферное развитие*. КНО подразумевает формирование ноосферного сознания, мировоззрения, которые позволили бы развить обучающихся в духе ценностно ориентированного соразвития человека, общества, природы на основе концепции устойчивого развития (КУРО), где удовлетворение жизненных потребностей населения осуществлялось бы без ущерба для интересов будущих поколений и Вселенной. При этом ноосферное образование осуществляется на основе адекватной (научно-информационной) картины мира (КМ), краеугольным камнем которой является понятие «ноосфера», обозначающая энергоинформационную среду единения индивидуального и коллективного интеллекта и духовности. По мнению Н.В. Масловой, методология ноосферного образования отличается от традиционной педагогической методологии по трем позициям: обогащением понятийно-категориального аппарата педагогической науки понятийными категориями современного научного языка начала XXI в.; синергетическим подходом в понимании человека как открытой энергоинформационной самоорганизующейся системы; пониманием наукоемкости биотехнологий. Именно эти особенности ноосферной парадигмы обогатят, по

мнению ученого, методологию педагогики [5, 141-172, 315, 338]. Благодаря разработкам ученых (А.Д. Урсул, Л.Г. Никифоров, Г.П. Сикорская, Г.В. Позизейко и др.), в работе отделения «Ноосферное образование» РАЕН РФ были определены концептуальные моменты ноосферного типа образования: 1) сближение естественнонаучных и гуманитарных наук; 2) соблюдение принципа природосообразности, а также межпредметных связей; 3) выявление интегративных возможностей экологического знания; 4) нахождение оптимальных форм соотношения фундаментальной и прикладной экологии; 5) создание мировоззренческого потенциала; 6) соразмерность возможностей современной школы с социальной значимостью ноосферного образования; 7) анализ взаимосвязи лицейского и университетского ноосферного образования [6].

Автор понятия «ноогуманистический» Г.П. Сикорская, определяя его как «систему ценностей, учитывающую как единство человечества, так и его неразрывную связь с природой» [7, 5], рассматривает ноогуманизм в качестве мировоззренческого базиса эколого-педагогического образования.

Вместе с тем НП, наряду с ноосферной компонентой, содержит и *гуманистическую*, которая опирается на основные положения *гуманистической педагогики и психологии* (К. Роджерс, Э. Торндайк, Э. Толмен, Б. Скиннер, А. Маслоу, Б.М. Бим-Бад, Н.Ф. Талызина и др.), а также базовые моменты *критического гуманизма и гуманистического универсализма* (ГУ) [8]. Гуманистическая компонента, производное от понятия «гуманизм», в свете ноосферного начала означает, по словам Г.П. Сикорской, «форму связи между человеком и природой» [6, 5]. Быть гуманистом, т. е. человеческим, человеколюбивым, значит быть по-настоящему добрым, нравственным и любить все живое — людей, природу и пр. Говоря о «ноосфере», т. е. разумном воздействии на природу, нельзя оставлять без внимания нравственный, **гуманистический** аспект, так как только человек, искренне ценящий и любящий живое, трепетно относя-

щийся к понятию «жизнь», никогда не позволит нанести вред природе и человеку.

Критический гуманизм и ГУ оплодотворили аксиологический ряд НП критически-мировоззренческим горизонтом опыта человеческой жизни, формируя критически-гуманистическое мироотношение в отличие от классического гуманизма, провозглашающего человека высшей ценностью и мерилем всех вещей. В этой связи «портрет» формируемой ноогуманистически ориентированной личности синтезировал от классического гуманизма такие черты, как стремление индивида к личному счастью, с одной стороны, и к реализации общественного блага — с другой. Что касается указанных гуманистических мировоззренческих моделей критической направленности, то внесенные ими штрихи к тому «образу», в соответствии с которым будет осуществляться планируемое «ноогуманистическое» педагогическое воздействие, сопряжены с такими качествами, как самокритичность и ответственность перед Универсумом за свои решения и действия [8, 21], с формированием интегральной метафизической картины мира, признающей «материальное и идеальное непрерывными сторонами единой реальности» [8, 6].

В то же время гуманистический аспект концепции ноогуманизма с его направленностью на человека подразумевает в ноогуманистической педагогике осуществление личностно ориентированного обучения, признающего воспитанника субъектом педагогического процесса и отстаивающего приоритет субъект-субъектных отношений, «диалогический» характер обучения. Педагог не довлеет над учеником, а становится проводником-помощником в мире знаний, чутко реагируя на их рост, помогая в становлении убеждений ноогуманистической направленности. Значит, эти две компоненты: «ноо-» и «гуманизм», составляющие интегральное понятие «ноогуманизм», взаимообуславливают друг друга, представляя собой единое организационное целое.

Продоланный анализ педагогических систем и теоретических разработок, соглас-

но проблемному контексту исследования в философии образования, позволил абрисно обозначить теоретические основания ноогуманистической педагогики как педагогической системы и определить ее сущностные признаки:

— *цивилизационные*, позволяющие ноогуманистической педагогике формировать человека с вектором направленности на преодоление глобального экономико-экологического, духовного кризиса и консолидации человечества на основе становления планетарного сознания, ноогуманистических, ставших общечеловеческими, нравственных ценностей;

— *культурологические*, связанные с исследованием явлений «ноогуманизм», «ноогуманистически ориентированная личность» как социально-культурных феноменов, обусловленных заказом общества;

— *мировоззренческие*, обогащающие мировоззренческие горизонты человеческого опыта новыми значениями, обусловленными рефлексией общественного сознания на вызовы времени;

— *дидактические*, выявляющие теоретические и практические основы обучения на основе ноогуманизма;

— *аксиологические*, репрезентирующие новые ноогуманистические ценности;

— *воспитательные (самовоспитательные)*, позволяющие индивиду на основе осознанно сформированных представлений и убеждений самореализовываться в социуме;

— *познавательные-когнитивные*, объясняемые приростом новых знаний ноогуманистической направленности, переоценкой прежних представлений;

— *психологические*, связанные с динамическими изменениями механизмов мышления, восприятия, сознания, осознания, рефлексии, поведения на основе ноогуманизма.

Таким образом, *ноогуманистическая педагогика понимается нами как новая философско-педагогическая концепция, связанная с личностным способом бытия человека на качественно обновленном уровне ноосферного, научно-метафизического осмысления мира и*

взаимодействия человека с социоприродными системами на принципах коэволюции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Пушкина И.М. Философско-антропологический аспект становления Человека в космической педагогике К.Н. Вентцеля // Материалы III междунар. научно-практ. конф. «Феномен развития в науках о человеке». Пенза, 2006. С. 93-95.
2. «Монтессори-педагогика» [Электронный ресурс] // Поисковая система. Поиск: [http://go.mail.ru/]. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/ (дата обращения 10.10.2011).
3. Шиндаулова Р.Б. Философия и космология 2010: Научно-теоретический сборник [Текст] / гл. ред. О.А. Базалук // Международное фило-

софско-космологическое общество. Полтава, 2010. С. 243-252.

4. Маслова Н.В. Ноосферное образование: Монография М., 1999. 308 с.
5. Маслова Н.В. Ноосферное образование. Научные основы. Концепция. Методология. М. 2002. 338 с.
6. [Электронный ресурс] [2010]. URL: info@lib.ua-gu.net
7. Сикорская Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации: Дисс... док. пед. наук., 1999 446 с.
8. Гарпушкин В.Е. Гуманистический универсализм как парадигма мировоззрения: автореф. дисс. ...д. философ. наук., 2009. 43 с.