

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПАРАДИГМА: ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

М. Н. Дудина,
УрГУ, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются вопросы модернизации содержания современного образования через обогащение его идеями космизма и экзистенциализма в их глубинной связи, что, по мнению автора, созвучно новой гуманистически ориентированной парадигме.

Парадигмальный подход в педагогике отличается продуктивностью научного поиска теоретико-методологических основ, гуманистической ориентацией практики, реализацией личностно-развивающей модели образования. Парадигма (греч. *paradeigma* – пример, образец) – понятие, которое сравнительно недавно вошло в научный аппарат педагогики и стало широко употребляться и связываться с целостными представлениями о системе методологических, теоретических и аксиологических установок, принятых современным научным сообществом в качестве образца для решения теоретических и практических задач. С парадигмальным подходом связан интенсивно идущий процесс обновления понятийно-категориального аппарата педагогики. Приоритет личности, проблемы ее универсального развития задают параметры человеческого измерения и открывают проблемное поле педагогики и образования (добавим – и андрагогики, акмеологии, образования взрослых, однако в данной статье мы сосредоточимся именно на педагогике). Дело в том, что становление человека-личности (или личности человека) соответствует движению человечества к новому типу цивилизации, способу человеческой экзистенции в иной культуре и ином социуме, в меняющихся духовности и нравственности. Интегрируя методологические и теоретические знания, рефлексируя практический опыт (на-

уку и искусство воспитания), педагогика должна взять на себя задачу не только обучения и воспитания подрастающих поколений, но и ответственность за качество и результаты данных процессов.

Нестабильность жизни, неустойчивость глобальных эволюционных процессов непосредственно и опосредованно влияют на образование как одну из значимых социальных сфер, на его цели, содержание, технологии и результаты. В то же время в учебниках по педагогике продолжают насаждаться традиционные, линейные, механистические представления об образовании как «передаче опыта старших поколений младшим», об обучении как «подготовке к жизни». И это на фоне динамично происходящих природных и социокультурных трансформаций, обусловленных как созидательной, так и разрушительной деятельностью человека в условиях альтернативности сценариев развития индивида и социума в целом. Человек как существо творящее (*homo creative*), несмотря на обусловленность воспитания внешними факторами, колоссальную значимость среды, ее материального и духовного богатства (или бедности), столь важных для протекания педагогических процессов, все же не находится в условиях жесткой детерминированности, запрограммированности и предсказуемости результатов образования для личности и общества, как и возможных тенденций развития в будущем.

Длительный опыт человечества по воспитанию и образованию подрастающих поколений связан с постоянным количественным увеличением предметных знаний. Утверждавшееся с XVII в. *антропоцентрическое миропонимание* (вытеснившее *теологическое*, которое в свою очередь пришло на смену *мифологическому*) привело к роковому разделению знания на естественнонаучное и гуманитарное, к типологии наук о природе (*sciences*) и о духе. По образному выражению физика Оппенгеймера, в зеркало знаний о мире бросили камень, и оно разлетелось на тысячи осколков. Это нашло отражение в учебных планах и предметах, которых становилось все больше и которые

ориентировали на «покорение природы». Пример тому известное с детства высказывание: «Ум человеческий открыл много диковинного в природе и откроет еще больше, увеличивая тем самым свою власть над ней». Так писал наш великий соотечественник М. В. Ломоносов, разносторонний ученый, исследователь, химик, физик, но и выдающийся филолог, поэт. На протяжении десятилетий ни учителя, ни ученики не задавались вопросом о том, есть ли в высказывании Ломоносова тревога (думается, что все же имплицитно есть), связанная с тем, что человек может навредить природе и себе. Сегодня этот вопрос формулируется философами, учеными-исследователями и даже школьниками, которые подвергают сомнению ценности, связанные с прогрессом науки и техники, ищут ответы в познании не только науки, но и культуры, искусства, мифологии, религии, эзотерики. Господствующие материализм, наукоцентризм и политехнизм оттеснили гуманитарное знание на периферию и тем самым отдалили растущие поколения от понимания истинного смысла образования и ценности знаний на основе этической доминанты. До сих пор преобладающий предметный подход в школьном и вузовском образовании, в основе которого лежат знания, причем знания *техне* (проверяемые на контрольных и экзаменах), усиливает прагматизм (нередко и утилитаризм), фрагментарность усваиваемой учебной информации, ее бессистемность на основе «клипового» мышления. Обесценивание в образовательном процессе знания *эпистеме* (сущностного знания, метазнания, организующего сознание (душу), носящего общекультурный, гуманитарный характер) ведет к деформации целей, сущности содержания и методов обучения и негативным образом отражается на развитии личности и общества.

Идея личности, как религиозная, так и атеистическая, является плодотворной и перспективной в философии, психологии, педагогике и образовании. Имея глубокие исторические корни, она пронизывает философскую мысль от Сократа, Аристотеля, Фомы Аквинского, Канта,

Шелера, Кьеркегора, Ницше, Ясперса, Бердяева, А. Камю, Ж.-П. Сартра до Достоевского и Толстого. К этой идее вновь и вновь обращались многие мыслители, особенно в кризисные исторические периоды, когда личность подавлялась тоталитарными режимами разной идеологической направленности.

Сегодня «личность» широко исследуется, в том числе в педагогике. «Личностная» педагогика как свидетельство новой образовательной парадигмы, как ее аксиологическое основание ориентирует на поиск ответов на вопросы *зачем, чему и как* обучается, образовывается и воспитывается человек разного возраста и пола. Иначе, речь идет о педагогическом и дидактическом целеполагании, содержании и технологиях. О последних в настоящее время сказано много и компетентно, но далеко не всегда продуктивно их соотносят с содержанием образования – как форму и содержание в контексте целеполагания. Заметим, что этой проблемой озабочена не только научная педагогика, но и практическая. Например, И. Ю. Виноградова и Л. Б. Игошева (лицей № 110 г. Екатеринбург) связывают падение познавательной мотивации и активности, заинтересованности у обучаемых всех возрастов именно с содержанием современного школьного образования: «Традиционное образование содержательно ориентировано на изучение основ классической науки: большинство учебных предметов является редуцированной формой соответствующих академических наук. Однако все чаще звучат предложения о том, что образование необходимо понимать значительно шире: основой его должна являться культура в целом, лишь частью которой является наука» [7, с. 26].

Чтобы не ошибиться с ответами на поставленные выше вопросы, надо принять во внимание потребности общества и личности, а также потенциал культуры и социума, связанный с настоящим и дальнейшим развитием. Веками в центре образовательного процесса стояли знания (которые давали и спрашивали), их наличие у обучаемого и у педагога ценилось превыше всего. За обладание знаниями

ставили высокие баллы, давали медали. Владевший знаниями чаще всего имел высокий социальный статус. Об умениях заговорили лишь в 60 – 70 гг. XX в., когда отчетливо стало проявляться противоречие – можно знать, да не уметь. Оказывается, «умен не тот, кто много знает», «многознание уму не научает» (имеется в виду механически). *Опережающая функция* педагогики и образования предполагает предвидение жизненных тенденций и выработку стратегии развития образования и воспитания (зачем, чему и как обучать и воспитывать?).

Длительному господству научной рациональности, связанной с убеждением в том, что «знание – сила» (дальнейший прогресс в науках и технике приведет к решению если не всех, то очень многих жизненных вопросов), соответствовала когнитивно-ориентированная парадигма, проложившая дорогу индустриальной цивилизации (Э. Тоффлер) и поддерживающая ее. Определенное время доминировали ценности, нашедшие непосредственное отражение в содержании наукоцентрированного образования, знаниевого характера обучения. Но довольно быстро обнаружилось, что успехи в науке и технике не только не ведут к прогрессу нравов, нарастанию духовности, а, наоборот, осложняют решение этических вопросов. За долгие века человеческой истории люди многому научились – летать, как птицы, плавать, как рыбы, но жить по-человечески не умеют до сих пор. Тревога по этому поводу высказывалась разными авторами, видевшими причину в «глубокой варваризации, несмотря на все блестящие завоевания науки и техники, на бесспорные сдвиги в устроении социальных условий жизни» [5, с. 309]. О «вертикальном вторжении варварства» писал Х. Ортега-и-Гассет, объясняя сущность этого феномена не внешними факторами (нападениями и завоеваниями варваров), а внутренними, находящимися в глубинах общества .

Общество, оказавшееся перед лавиной нарастающих проблем, связанных с его духовно-нравственным состоянием, осложняющим процесс воспитания подрастающих

поколений, заговорило о последствиях развития науки и технологий. Однако было бы ошибкой обвинять само научное знание и создаваемые на его базе технологии. Знание человека связано с его сознанием и самосознанием («взгляд на себя», или «созерцание созерцателя», по Л. Н. Толстому). В дуалистичности сознания кроются истоки духовности и нравственности или бездуховности и безнравственности: с одной стороны, «сознание своей отдаленности от Всего», с другой – «сознание своей причастности ко Всему, сознание своей вневременности, внепространственности, своей духовности, сознание всемирности». В этом контексте встал вопрос о «козволюции науки и нравственности» (Е. Салов, С. Салова). Если в прошлом эксплицитно не употребляли данное понятие, то это не означает, что не предполагали остроты существующей проблемы. Например, Ф. Бэкон, в работе «О достоинстве и приумножении наук» предупредил о необходимости «данный от Бога дар разума направить на пользу человеческому роду» [3, с. 121]. Так был поставлен вопрос о нравственной ответственности тех, кто занимается наукой и техникой, о необходимости задуматься над демиургической ролью человека, его «всевластием над природой», бездумным ее «покорением». Только поставив в центр «человеческое измерение», ценность человека, можно понять истинную ценность знания в контексте сознания человека, его разума (в буквальном смысле, просвещенного разума) и нравственных чувств, которые ориентируют науку как познавательную человеческую деятельность на поиски истинных ценностей, связанных со стремлением осмыслить мир и самого себя в нем. Это значит вновь и вновь, вслед за И. Кантом, задавать вопросы «что я могу знать?», «что я должен делать? «на что могу надеяться?», которые в наше время звучат едва ли не более злободневно.

Актуальность этих вопросов усиливает набат колоколов о надвигающейся катастрофе возможного уничтожения жизни, суицида планеты Земля. Экологический, психологический, социальный, культурологический и педа-

гогический кризис порождены человеком. Ведь не природа угрожает человеку, а он ставит под угрозу природу и собственную жизнь. Главной миссией этики и педагогики (этической педагогики) должна стать *профилактическая роль*, формирование нового типа мышления, направленного на гуманизацию жизни и воспитание человека, способного просчитывать возможные губительные последствия развития разума. Образованный человек создает новые супертехнологии и при этом теряет нравственность, духовность, следовательно, новой, гуманистически ориентированной этической педагогике необходимо опережать научно-технологический процесс.

В условиях неравновесности развития, ненадежности в ситуациях риска, нарастания нежелательных последствий творчества человеческого разума педагогика и образование несут ответственность за то миропонимание, тип мышления, которыми овладевает обучающийся с самых ранних лет и до «третьего возраста» и с помощью которых можно и нужно искать надежные средства спасения. Таким образом увеличивается значимость *рефлексивной функции* педагогики и системы образования. Содержание образования следует ориентировать на онтологический статус человека в мире, ставшего проблемой для природы, социума и самого себя. «Превосходное открытие» о «двумерности» человека (И. Кант) проецируется на современное образование: необходимо понять истоки и ценность свободы, а также связанную с ней ответственность личности, всегда выбирающей (выбор – это всегда свободный выбор).

С одной стороны, парадигмальный пересмотр ценностей, целей, содержания и технологий в педагогическом процессе обусловлен *внешними причинами* – пониманием императива выживания в страшной катастрофе, перед лицом которой оказался современный мир – все люди и каждый человек отдельно. С другой же – реальная или предполагаемая катастрофа физического уничтожения человечества, а возможно, и всего живого является антропо-

логической и педагогической по своему происхождению и вызвана *внутренними причинами*, связанными с решением проблемы, как человеку «выделаться в личность, чтобы не жить недоделанным» (Ф. М. Достоевский).

Можно соглашаться или нет с тем, что вина лежит на антропосе (ее можно приписать Богу), но именно человеческая личность как фундаментальная категория философии и педагогики несет в себе смысловые ориентиры жизни, образования и воспитания. Именно поэтому возникает потребность пересмотра содержания образования (всех его ступеней – дошкольного, школьного, вузовского и послевузовского – на протяжении всей жизни) в соответствии с новой образовательной парадигмой, предполагающей синтез естественнонаучных и гуманитарных знаний, некогда распавшихся на рациональные и иррациональные, научные, философские, культурологические, религиозные, порой не соприкасающиеся, относимые к противоречивым, а также чувств, оценок, поступков личности, способной преодолеть утилитаристские, прагматические интересы и возвыситься до духовности, нравственности. Педагогика, как и философия, – полноправный участник диалога о ценностях: аксиологические сдвиги проецируются на духовную, нравственную доминанту в образовании и воспитании. В социокультурной реальности всегда имели место Бог, природа, социум и человек, находящийся с ними в непрекращающейся дискуссии о смысле жизни, собственном назначении и путях спасения. Философ В. С. Степин считает, что если общество рассматривать как целостную, органическую, развивающуюся систему, то необходимо преодолеть навязываемое десятилетиями противопоставление функций науки и религии, а представить их как взаимодополняющие. И уточняет: «Если с этих позиций рассматривать науку и религию, то интенция науки на порождение нового знания делает ее важнейшим социальным фактором изменений в культуре и обществе. Что же касается религии, то она выступает хранителем традиций, устойчивых ценностей, аккумулирующих

исторически апробированный опыт социальной адаптации человека к природе и социальным общностям». Стоит напомнить, что мировые религии (все – о связи человека и мира с абсолютом, лат. *absolutus*) изначально ориентировали на духовные, нравственные ценности через «общечеловеческие ценности» в качестве инвариантного этического содержания («не убий», «не укради», «не суди, не судим будешь», «почитай отца и мать» и др.). Этическое «золотое правило», сформулированное в классической норме в Нагорной проповеди («Во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними», Мф. 7, 12), возникло задолго до христианства [1, с. 195 – 212] и остается актуальным для настоящего времени. Диалог между религиями как аспект диалога культур стал особенно активным в настоящее время и еще раз подтвердил востребованность понятия *толерантность*.

Религия основана на вере и знаниях. Христианство, по словам В. В. Зеньковского, больше знает о человеке, больше верит в него, глубже понимает его, чем философия просвещения. Оно знает и путь спасения – через возвышенное, духовное, нравственное. «Бог создал нас без нас, но спасти нас без нас он не сможет», – говорил Августин Блаженный. Религия – это откровение о человеке, не как-нибудь приспособляющемся к жизни в природе и социуме, в своей стране и в своей семье, не о том, чтобы выжить, но достойно нести свой крест. В постановке этих жизненно важных, смыслоценностных вопросов развивается не только рационально-логическое, но и образно-эстетическое мышление как основа творческой деятельности человека.

Отношения «человек – природа» «человек – Бог», «человек – социум», «человек – культура», «я – мой внутренний мир», исследуемые различными областями знания, в том числе и с педагогическими целями, ориентируют на ценности и смыслы того или иного содержания, те или иные технологии обучения. Названные отношения составляют фундамент содержания образования, которое будет раскрываться «не по предметам, а по проблемам» – эта мысль

не случайно принадлежит В. И. Вернадскому [6]. С нею мы связываем разработку стратегии модернизации образования, обусловленного глобализацией жизни и интеграционными процессами, в том числе вхождением России в мировое образовательное пространство. Требуется, с одной стороны, приведение образовательной системы в соответствие с общемировыми стандартами, с другой – сохранение отечественной системой образования национальной идентичности, российских традиций, более того – обогащение мирового образовательного пространства тем лучшим, что составляет нашу национальную гордость.

Отечественными философами, естествоиспытателями и культурологами были развиты идеи *русского космизма, ноосферного образования*, которые, однако, еще только предстоит освоить образованию нового века. *Космизм* как представление о мире и его целостности и как учение о космической экспансии человечества – оригинальное течение отечественной мысли, появившееся в середине XIX в., – было прорывом в социальной рефлексии человечества: европейская мысль в то время еще придерживалась антропоцентрической картины миропонимания, согласно которой человек признавался венцом творения. Три основополагающих направления русского космизма охватывают философию, науку и культурологию. Пронизанные идеей антропокосмизма, они могут быть достойно представлены в универсальном образовательном пространстве открытого общества. В воспитании современного человека ценнокосмическое миропонимание включает в себя признание человека составной частью Космоса – его разумной, рефлекслирующей частью. Понять то, что человек как *homo sapiens* стал реальным в процессе длительного исторического развития живой материи, одним из мощных сознательно действующих факторов дальнейшей эволюции природы, – значит понять его роль, миссию и понять себя на этой земле, свое предназначение. Мыслящий, создающий человек является соавтором, «прямым участником процессов космических масштабов и значения», и поэто-

му у него должно быть развито «сыновнее чувство Космоса» (К. Н. Вентцель).

В космоцентрированном образовании особый интерес и место по праву могут и должны занять русская философия, вобравшая в себя идеи соборности и всеединства В. С. Соловьева, Н. Ф. Федорова, П. А. Флоренского, С. Н. Булгакова, Н. А. Бердяева, а также носительница ее идей – русская художественная литература, определившая понимание целостности человеческого духа, духовной жизни, слиянности познания и освоения нравственности. Это «живое знание» через постижение Истины, Добра и Красоты в прозе Толстого, Достоевского, Чехова, Булгакова; поэзии Пушкина, Лермонтова, Брюсова, Бальмонта, Северянина, Хлебникова, Заболоцкого, Пастернака, Цветаевой, Ахматовой, в космических фантазиях музыки Чайковского, Скрябина, Рахманинова, Шнитке; живописи Врубеля, Нестерова, Рериха.

Человеческие «грезы о Земле и Небе» (К. Э. Циолковский) были свойственны и ученым, развивавшим космическое миропонимание и ноосферное мышление. Естественнонаучное, или сциентистское, направление рассматривает человека как часть среды и исследует значимость последствий его активности в ней. Идея «мир как целое» положена в основу изучения антиэнтропийной деятельности человечества, его возможностей упорядочивать космический хаос (отсюда уверенность в том, что «человечество не останется вечно на Земле» (К. Э. Циолковский, 1911 г.)). В. И. Вернадский, разработавший идею об особой значимости человеческой жизнедеятельности для биосферы, а с ней – и для Космоса, писал об ответственности человечества за все происходящее на Земле и в Космосе. А. Л. Чижевский задолго до осознания мировым сообществом и системой образования идеи всеединства писал о Космосе как об общем доме, в котором «кровь общая течет по жилам всей вселенной».

Ценность идей русских космистов состоит в эвристической мысли о необходимости объединения людей, пре-

одолении созданных цивилизацией барьеров между субъектом и объектом, естественным и искусственным, рациональным и иррациональным. Перед лицом Космоса человечество предстает единым, целым, устремленным в вечность. Осознав связь с Космосом, человек выработает нравственное отношение к нему. Эти идеи уже успешно усваиваются современным образованием (Н. Г. Холодный, Н. Н. Моисеев, Г. В. Платонов, А. И. Субетто, Е. Г. Туркина, А. Д. Урсул).

Мы полагаем, что подобные «открытия» должны и могут состояться уже в школьные годы обучения на пути приобретения базовой культуры личности, ориентированной на непринятие потребительского отношения к природе и людям, в основе которого лежат антропоцентрические представления («человек – царь, властелин природы») и утверждение антропокосмического миропонимания. В образовательном процессе школы, колледжа и вуза имеется огромная возможность расширения пространства-времени для познания мира и человека в нем через обращение к истории научной мысли, традициям решения «вечных вопросов», связанных с человеком и его существованием. Овладение идеями русского космизма, обращение к его фундаментальным понятиям – *активная эволюция, коэволюция, ноосфера, антропокосмизм, всеединство, ноосферное мышление, экологический императив, космическое чувство, панэтизм, ноосферная этика* – помогут по-новому ответить на вопрос о содержательном компоненте стандарта и вариативности образования (чему учить?). Современное мировое образовательное пространство должно по достоинству оценить методологическую, мировоззренческую, аксиологическую, этическую, культурологическую и педагогическую ценность этих идей как его конструктов. Овладение понятийно-категориальным аппаратом ноосферного образования, ноосферной этикой позволит реализовать опережающую функцию педагогики на путях гуманитаризации образования, обогатит иррациональным содержанием естественнонаучное знание и ра-

циональным – гуманитарное, укрепит позитивное развитие диалога культур, цивилизаций, мировоззрений. И это вполне реально осуществить в едином образовательном пространстве на основе модернизации содержания стандартов и вариативности, что неизбежно востребует русский язык как сущностное основание российской культуры в качестве мировой.

В таком понимании сути и назначения единого образовательного пространства и роли Болонского процесса, несомненно, обладающего эвристическим смыслом, Россия сможет продуктивно использовать зарубежный опыт и обогатить его фундаментальными идеями отечественной космической мысли. Российская культура способна обогатить мировое образовательное пространство также и идеями космической педагогики, которая стучится в двери. Отечественный педагог Н. К. Вентцель призывал «открыть их настежь и заняться ею вплотную».

Содержание ноосферного образования, основанное на антропокосмическом мировоззрении, позволяет формировать соответствующее мышление и этически ответственное поведение на всех ступенях обучения начиная с ранних детских лет. С учетом современной установки на непрерывное образование («через всю жизнь») оно успешно осваивается в Уральском регионе и за его пределами. И, как ни покажется странным, учат растущие поколения жить в согласии с собой и природой, благоговеть перед ней («если ты жизнь, которая хочет жить среди жизни», А. Швейцер) педагоги, которые воспитывались как «покорители природы». В нашем регионе это направление разрабатывается научной школой Г. П. Сикорской. Определяя ноосферное образование как опережающее, создающее социально-педагогические и дидактические условия для развития человека с коэволюционным мировоззрением, чувствующего и осознающего себя частью Космоса, несущего ответственность за жизнь в любом ее проявлении, Сикорская и ее последователи творчески моделируют образовательное пространство конкретных учебных

заведений. В настоящее время в научно-практическом поиске участвуют более 20 образовательных учреждений, которые получают научное сопровождение УНОЦ УрО РАО и межведомственную, в том числе грантовую, поддержку инновационной деятельности.

Космоцентрированная педагогика не только не противоречит социоцентрированной и личностно-центрированной – они взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Поиск ее теоретико-методологических основ приводит нас к философии, психологии и педагогике экзистенциализма. Как учение экзистенциализм более других ориентирован на человека-личность, потому что является «единственной теорией, придающей человеку достоинство, единственной теорией, которая не делает из него объект» (Ж.-П. Сартр). Приоритет экзистенции особенно привлекателен для педагогики (конечно, и андрагогика, и акмеологии) своей обращенностью к человеку, не по своей воле «заброшенному однажды в мир» (М. Хайдеггер) и постоянно пребывающему с самых ранних лет в проблемных, экстремальных, порой абсурдных ситуациях (особенно в последнем столетии).

Человек, согласно Н. А. Бердяеву, «величайшая загадка» в мире, но человек «есть загадка не как животное и не как существо социальное, не как часть природы и общества, а как личность, именно как личность... с единственным лицом человека, с единственной его судьбой» [2, с. 11]. Такой подход к личности (лат. *persona*) относительно недавно стал осмысливаться педагогической теорией и практикой, хотя его корни уходят глубоко в историю педагогики. Сделав решительный поворот к человеку, к ребенку (поворот, закрепленный в «Декларации прав человека», 1953 г. и «Декларации прав ребенка», 1959 г.), современная педагогика стала пристальнее присматриваться к личностным, возрастным и гендерным проблемам. Их решение связано с поиском ответов на вопросы, находящиеся в экзистенциально-антропологическом пространстве: какво соотношение мира и человека как существа природно-

го и социального и каковы истоки и движущие силы развития личности – двойственного и противоречивого существа в «высшей степени поляризованного, богоподобного и звероподобного, высокого и низкого, свободного и рабского, способного к подъему и падению, к великой любви и жертве и к великой жестокости и беспредельному эгоизму» [2, с. 12].

Растущему ребенку рано предстоит узнать, что у человека нет заданной человечности, нет врожденных социальных форм поведения, он – нестабильный, непредсказуемый, поэтому «недоделанный», он – «спецпроект», «открытая возможность». И хотя внешние силы, безусловно, оказывают влияние на развитие человека, но никто не превратит его в личность, не проживет за него его собственную жизнь, не пронесет его крест. Выбор остается за самим человеком, значит, он и несет свою индивидуальную ответственность за все, что происходит с ним и другими. Человек как «открытая возможность» реализуется или не реализуется на протяжении всей своей жизни в конкретных, порой драматических, парадоксальных ситуациях. И «если даже бога нет, – писал разделявший этот взгляд Ж.-П. Сартр, – то есть по крайней мере одно бытие, у которого существование предшествует сущности, бытие, которое существует прежде, чем его можно определить каким-нибудь понятием, и этим бытием является человек, или, по Хайдеггеру, человеческая реальность».

Вернемся к вопросу о содержании существующего образования. Следует признать, что оно оторвано от смысловых вопросов ребенка, подростка, девушки, юноши. Традиционная педагогика долгое время избегала экзистенциальных проблем жизни и смерти, свободы и ответственности, личности и творчества, страха, отчуждения и одиночества, совести, любви и заимствовала у обыденной жизни многое из арсенала насилия над личностью любого возраста и пола. XX век, переживший ужасы и катастрофы, природные, техногенные и социогенные катаклизмы, актуализировал эти вопросы.

Как учить растущего человека умению ценить жизнь и благоговейно к ней относиться? Как рано можно и нужно говорить с ребенком о смерти? Что такое свобода и как научиться в ней жить, не разрушая себя, жизнь и окружающих людей? Быть свободным – это быть ответственным? Что есть страх и надо ли бояться? Чего и кого бояться? Бог есть или Бога нет? Если бога нет, то все дозволено? Что такое совесть? Когда и как человек становится совестливым, стыдящимся? И, наконец, что такое любовь? Эти «не детские» вопросы должны обсуждаться в современном обществе, в семье и в школе. Поиск ответов на них неизбежно выводит к проблеме «человеческого достоинства».

Теперь уже достаточно широко известен относительно длительный опыт преподавания философии детям в нашем регионе и за его пределами [8, с.20]. Это может быть и самостоятельный школьный курс, и кросспредметное преподавание, изначально предполагающие необходимость диалога. В совместном философствовании учителя и учащихся создается сообщество ищущих и открывающих нравственные истины. Если не навязывать готовых ответов, то разговор пойдет об экзистенции, существовании: о Боге и человеке, жизни как великом благе и свободе, ответственности выбора, о смерти как свидетельстве тлена и бессмертии души как нетленности, о мыслях и словах, делах, отношениях, в которых более всего «прочитывается» человек любого пола и возраста.

Почти двадцатилетний авторский опыт преподавания философской пропедевтики свидетельствует о том, что диалог со школьниками и студентами обязательно приводит к вопросам о смысле жизни, о месте в ней добра и зла, насилия и ненасилия, о желании и умении противления и непротравления злу, возможности совершенствования, бытия во временном отрезке «жизнь – смерть». Временность, конечность человека, «заброшенного» в этот мир не по своей воле, определяет подлинность его существования. Заметим, что тема смерти в педагогике и образовании отсутствует (возможно, из-за обоснованного опасения

«навредить»). Однако, чтобы прожить подлинную жизнь, научиться ориентироваться в ее ценностях, надо знать и помнить о смерти. «Нельзя так жить, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти», – писал В. В. Зеньковский. Встает вопрос – как это делать? Задача сложная, но решение можно найти, обратившись, например, к «Детскому альбому» П. И. Чайковского («Болезнь куклы», «Смерть куклы», «Новая кукла»). Или к творчеству Л. Н. Толстого, в чьих произведениях смерть описана не столько как физический, неизбежный или случайный «конец жизни», сколько как тайна, загадка «самой жизни», отгадка которой может стать созидательной для личности – живи достойно. Или к опыту В. А. Сухомлинского, предлагавшего воспитанникам тему сочинения «По ком звонит колокол». Некоторых практиков беспокоит вопрос – не рано ли? А ведь больше должно волновать, не будет ли поздно. Особенно в современной ситуации обесценивания жизни, человеческих отношений, когда так стремительно нарастают факторы ранней деградации личности через призывы к безмерному потреблению материальных благ, к праздности, к шоу, в которых многие пороки стремительно «молодеют», растлевая некогда крепшие детские души.

Рассматривая содержание образования как социально-педагогическую и дидактическую проблему, мы обязаны исходить из понимания человека как части Космоса, как природного феномена, разумной части биосферы, тогда вполне обоснованным и реальным станет обучение не «по предметам, а по проблемам», тогда возможен переход от экологического императива к нравственному. Такой подход меняет сущность и назначение образования. Его содержание и диалогичные методы преподавания (сократический и герменевтический) становятся базой ноосферной мировоззренческой культуры личности, овладевающей опытом критического, рефлексивного мышления о пронизывающих друг друга человеке и мире, о своем «неалиби в мире» (М. М. Бахтин). На этом пути освоения зна-

ний и умений растущий человек способен совершенствовать себя, «трудиться над собой», одухотворять действительность, изменять ментальность для созидания добра и более успешного противостояния силам зла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Р. Г. О появлении понятия «золотое правило» / Этическая мысль. Вып. 8. М., 2008.
2. Бердяев Н. А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии // Царство духа и царство Кесаря / сост. и послесловие П. В. Алексеева. М., 1995.
3. Вернадский В. И. Основа жизни – искание истины // Новый мир. 1998. № 3.
4. Дудина М.Н. Новая образовательная парадигма: проблемы содержания образования // Образование и наука. Известия УрО РАО, 20010, № 1(75) с.3-15
5. Емельянов Б.В. Русский космизм: основные направления. Екатеринбург, 2006.
6. Идеи космизма в педагогике и современном образовании. Материалы научно-педагогической конференции 5 – 6 декабря 2003 г. Екатеринбург, 2004.