

## СЕМИОТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ НООСФЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.Г. Смирнов

*Ивановский государственный университет, г. Иваново*

*Рецензент А.И. Ревякин*

**Ключевые слова и фразы:** концепция пайдейи; ноосферное образование; ноосферное развитие личности; семиотическое сознание.

**Аннотация:** Рассматривается ноосферная картина мира, где человек может оказывать влияние на ноосферные и антиноосферные цивилизационные процессы. В условиях фундаментального кризиса цивилизации ноосферная парадигма образования является одной из наиболее эффективных форм разрешения ноосферных конфликтов и создания условий для устойчивого развития ноосферы. Обсуждаются теории воспитания и обучения детей.

Российское общество последние годы упорно ищет идею, которая способствовала бы заполнению «вакуума духовности», преодолению мировоззренческого кризиса и деградации общечеловеческих ценностей, и эти поиски неизбежно отражаются на всем пространстве нивы просвещения – в воспитании и образовании.

Современное образование должно носить комплексный характер и соответствовать утвердившейся в общественном и индивидуальном сознании картине мира. В настоящее время такое господствующее положение занимает постнеоклассическая картина мира, которую также называют синергетической, синтетической или ноосферной картиной мира [1]. В ноосферной картине мира на данном этапе основную роль играет ее семиотическая составляющая. Именно в рамках семиосферы происходит актуализация ноосферы, а человек при помощи семиотических ресурсов имеет возможность оказывать влияние (воздействие) на ноосферные и антиноосферные цивилизационные процессы.

Одним из наиболее важных и действенных механизмов по формированию семиотического (семиологического) сознания был и остается механизм воспитания и образования. Исторически он претерпел значительные изменения, которые каждый раз соответствовали интересам и потребностям создавшей их эпохи. Самое интересное, на наш взгляд, заключается в

---

Д.Г. Смирнов – стипендиат фонда им. В.И. Вернадского.

том, что, несмотря на различные «формы» образования, цель, которую ставили перед собой древние Учителя, и цель, которая стоит сейчас перед современным образованием, поразительно схожи.

Сказанное касается, прежде всего, гуманитарного знания, так как в настоящее время именно гуманитарные компоненты картины мира подвергаются большей трансформации, нежели элементы, связанные с естественными и точными науками. В силу этого гуманитарное знание в большей мере формирует на данном этапе общественное и индивидуальное сознание.

В настоящее время все больше мыслителей и ученых указывает на принципиально семиотический характер образования. Это можно понимать двояко. С одной стороны, само образование изначально семиотично (информационно-знаково), то есть имеет дело с текстами, знаками, символами, опорными сигналами, образами и т. д. [2].

С другой стороны, образование претендует на то, чтобы научить человека правильно обращаться с окружающей его действительностью. Современное образование должно быть ориентировано на то, чтобы человек мог идентифицировать себя в рамках окружающего его мира, в рамках космоса, Вселенной. А сделать он это сможет только исходя из собственного чувственно-рационального опыта, исходя из того, что «говорит», «показывает», «дает» ему мир. «Для того, чтобы мысль стала подлинным приобретением личности, необходимо, чтобы она не только отразилась в сознании в своем объективном значении, но и приобрела для личности определенный смысл. Такое усвоение возможно тогда, когда знание не только понимается, но и осознается личностью в связи с определенными ее потребностями, интересами, стремлениями, чувствами. Знания открываются тогда как бы не только разуму, но и сердцу» [3]. И если человек не видит, не слышит, не ощущает или делает это не в полной мере, то картина его мира оказывается разорванной и искаженной. А, находясь в контексте искаженной действительности, и действуя согласно ей, человек совершает ошибки.

Этих ошибок можно избежать, если уметь адекватно, правильно интерпретировать реальность, которая нас окружает. Тем более, что способность и потребность в интерпретации есть врожденное видовое качество человека. Миф, религия, философия, наука – суть различные способы трактовки жизни человека и всего того, что с ней связано. Задача настоящего этапа в развитии науки – попытаться соединить их воедино, возможно даже, не снимая внутренних противоречий, благодаря которым сохраняется смысловое разнообразие и многоуровневость смыслов.

Перспективным направлением современного российского образования, берущим начало в истории высшей школы России конца XIX – начала XX веков, является биосферно-ноосферная парадигма, обоснованная в трудах русских космистов, в частности – работах В. И. Вернадского.

Ядром ноосферной парадигмы образования является *учение В.И. Вернадского о переходе биосферы в ноосферу*, основы которого были заложены в 30-е годы XX века (прежде всего в его работе «Научная мысль как планетное явление») и развиты современными вернадоведами и ноосферологами – учеными, создающими биосферный и ноосферный цикл наук.

Исходным постулатом ноосферной парадигмы образования может считаться «аксиома Торонто»: *«мыслить глобально – действовать локально»*. В ней сосредоточены гносеологические и праксиологические аспекты отношения человека к миру, а также общечеловеческие начала всей современной мировой системы образования [4]. Целью ноосферного образования выступает формирование *ноосферно-универсального Человека (гражданина Мира)*. В условиях фундаментального кризиса цивилизации ноосферная парадигма образования является одной из наиболее эффективных форм разрешения ноосферных конфликтов и создания условий для устойчивого развития ноосферы.

В западном мире широкое распространение получила концепция пайдейи, своеобразного аналога ноосферной парадигмы образования. «Пайдейя» в переводе с греческого языка означает «культура», «образование», «воспитание» – это доводка, шлифовка, совершенствование, воспитание ребенка. Для греков пайдейя связывала между собой Космос и человека [5].

К. Биллер говорит о пайдейе как об интегративном понятии гуманитарного образования. Он считает, что сущность пайдейи состоит в том, что образованный человек знает, что нужно делать в той или иной ситуации, старается избежать причинения вреда Другому. В совместной деятельности пайдейя предполагает самореализацию и Я, и Другого. Здесь должны соединиться и осуществление Я (self-being), и отказ от него (selflessness). Соединение осуществление Я и отказа от Я гарантирует оптимальное достижение смысла в определенной ситуации [6].

Смысл ноосферного образования и пайдейи может быть раскрыт при обращении к таким дисциплинам, как философская антропология, философия жизни и этика. Философская антропология показывает, что человек – существо, постоянно ищущее смыслы и значения, символы и знаки. Философия жизни учит, что мир – это бытие, говорящее с человеком и ставящее перед ним определенные задачи, которые надо решать. Этика показывает, что эти задания должны быть проанализированы с точки зрения их последствий и ценностей. Поэтому, как считает А. Керлан, современной педагогике нужна «реабилитация чувственности» (sensibilite) [7].

Идея целостности человеческого бытия, человеческого существа, выдвинутая именно в философской антропологии, оказалась весьма перспективной и значимой для педагогики (педагогической антропологии). Данное философское направление акцентирует внимание на антропологических факторах, объясняющих место и роль образования в жизни человека.

В методиках классической педагогической науки информация представлялась лишь на лексическом и логическом уровнях (с некоторым обращением к символьному этапу). Физиологически необходимый, сенсорно-моторный этап восприятия информации в них практически отсутствовал. В этом кроется одна из причин трудностей в понимании (а, точнее, в восприятии) информации учащимися.

Только оба полушария, а не только левое, отвечающее за языковое познание и сознание, способствуют ноосферному развитию личности. Ребенок сначала учит язык Природы, затем – язык Социума, потом – язык Человечества и, замыкая круг, – язык Вселенной, Универсума. Языки Со-

циума и Человечества ориентированы на левое полушарие, тогда как языки Природы и Универсума – обрабатываются правым полушарием. И развивать, соответственно, нужно правое полушарие, в той же мере, если не в большей (так как доминирование левого полушария уже закрепилось на генетическом уровне), сколько и левое.

Как свидетельствует философская антропология, в рамках семиотического подхода левополушарное мышление предполагает точное, однозначное обозначение знака. Правополушарное мышление – это интенсивный поиск новой интерпретации знака, что подразумевает творческую составляющую.

Как отмечает А. П. Огурцов, анализируя в рассматриваемом контексте идеи представителей немецкой философской антропологии, для педагогической антропологии «не менее важной является идея о принципиальной потребности человека в воспитании и образовании». Способы обоснования этой идеи различны. Для одних (А. Гелен) важным является биологическая недостаточность человека, которая возмещается воспитанием и образованием, начинающимися уже в детстве. Для других (А. Портман, М. Ландман) – эта идея обосновывается тем, что человек изначально является социокультурным существом, гуманизирующим себя в воспитании и образовании. Для третьих (М. Шелер, Н. Гартман) человек – существо, создающее символический мир и живущее в нем, а потому он нуждается в воспитании и образовании для того, чтобы быть творцом новых символических форм [8].

Очевидно, можно согласиться с Г. Ротом, одним из наиболее известных представителей педагогической антропологии в Европе, в его оценке смысла человеческого бытия. Он отмечает, что «цель человеческой жизни заключается в обновлении общества и культуры благодаря воспитанию и образованию» [9].

Неотъемлемым свойством органически развивающихся открытых систем является способность в процессе развития к созданию недостающих им органов – новообразований. В.П. Зинченко полагает, что природных задатков для построения психической деятельности недостаточно. «Одна из граней многозначного понятия «культура», – пишет ученый, – обозначает специфически человеческий способ *преобразования* природных задатков возможностей, а по сути образование новых способностей» [10]. Еще раньше эту идею высказывал А. А. Ухтомский, который полагал, что механизмы нашего тела не есть механизмы первичной конструкции. Здесь, на наш взгляд, речь идет несомненно о семиотических феноменах. Органы чувств человека дополняются или, точнее, достраиваются в так называемые функциональные органы. Фактически, к числу таких органов относятся все феномены психической жизни личности: действия, образы восприятия, память, знания, мышление, сознание, эмоции и т.д. [11]. Указанные семиотические феномены столь же реальны, как и морфологически сложившиеся образования.

По мнению Вяч. Вс. Иванова, особую ценность для общей семиотики и, конкретно, для теории обучения представляет гипотеза Л.С. Выготского, согласно которой осознание родного языка (усвоенного бессознательно) и начало формирования понятийного мышления относятся к тому вре-

мени, когда ребенок усваивает другую знаковую систему – письменный язык (или иностранный язык), а затем знаковые системы арифметики и других наук [12]. Для нас важным представляется тот факт, что в целом воспитание и обучение (образование) ребенка идет сначала через бессознательное стихийное, затем сознательное естественное, а потом и искусственное освоение знаковых систем различного уровня абстракции. При этом, чем большим количеством разных (в структурно-функциональном плане) семиотических систем овладел человек, тем выше становится уровень его понятийного, абстрактного, научно-философского мышления. Так семиогенез, рассматриваемый как филогенез, формирует в сознание человека.

Г. П. Щедровицкий замечает, что педагогика постоянно сталкивается с проблемой знака: «ведь основной момент при обучении мышлению – это включение в деятельность ребенка определенных знаковых средств и способов деятельности с ними. Поэтому в психологии и теории педагогики совершенно закономерно ставится вопрос: какими путями и с помощью каких методов можно обеспечить наиболее быстрое и эффективное усвоение людьми знаковых систем и как должно меняться само обучение с изменением типа знаков» [13].

Как показывают психолого-семиотические исследования, усвоение культурных форм и освоение значений (знаков) не совпадают по времени. Форма знака может быть усвоена раньше, чем ее значение. Поэтому, для действия усвоения механизмов значения и формы знака необходимо чтобы родитель или учитель использовал обратную связь с ребенком и помогал ему путем моделирования или имитации формы значения. При этом он или обучает ребенка, или подстраивает во взаимодействии отдельные недостающие компоненты значения или формы [14].

Как заметил в свое время Л. С. Выготский, ребенок узнает о том, что он подает знак, последним. Биологическая жизнь ребенка переходит в символическую (знаковую, культурную, духовную) после его первой улыбки лицам родителей [15]. Семиотический онтогенез, таким образом, дает нам информацию для реконструкции филогенеза.

Г.П. Щедровицкий выделяет два принципиально разнородных, противопоставленных друг другу семиотических канала трансляции деятельности: «первый построен на непосредственной передаче деятельности, второй – на передаче знаковых средств построения сложных деятельностей из более простых» [16].

В.П. Зинченко, развивая мысли Л.С. Выготского и Г.П. Щедровицкого, одним из важнейших принципов психологической педагогики считает «опосредующую роль знаково-символических структур, слова и мифа в формировании предметных действий, знаний, становления личности» [17].

По мнению Г. П. Щедровицкого, «решение всякой познавательной задачи является определенным мыслительным процессом. Поэтому исследование процессов решения задач во многих отношениях фактически совпадает с исследованием мыслительных процессов. Суть мыслительной деятельности <...> заключается в *замещении* исследуемых объектов *другими* объектами (эталонами и «посредниками») *или знаками*» [18].

А. Н. Леонтьев подчеркивает, что людей необходимо обучать знаково-символической деятельности. «Недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета безразлично теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение» [19], то есть отношение к предмету, явлению или процессу как к знаку.

Можно реконструировать следующую схему познавательной деятельности, которой необходимо обучить ребенка. Так, В. Дильтей предлагает культурологическую трактовку понимания, которое «простирается от постижения детского лепета до понимания Гамлета или «Критики чистого разума». В камне, мраморе, звуках музыки, жестах, словах, произведениях искусств, в поведении, хозяйственных порядках и юридических установлениях выражается один и тот же человеческий дух, который требует своего истолкования» [20]. Из процесса познания В. Дильтея можно вывести следующий контекст: понимание для него – это познание: 1) внутреннего мира другого на основе внешних знаков (сюда можно отнести и природу, и космос, и Вселенную); 2) самого себя на основе интроспекции; 3) культуры с помощью интерпретации.

Таким образом, семиотический аспект образования призван утвердить неразрывную связь всякого действия и всякой деятельности с подготавливающими их мыслительными и коммуникативно-смысловыми процессами. Мышление (познание) при таком подходе выступает в качестве момента созидания знака, а понимание как его организация, означивание.

Ч.У. Моррис видел в семиотике новый научный инструмент и образовательный фундамент культуры. Ю.С. Степанов видит в семиотике Ч.У. Морриса «унифицирующую науку». Здесь, скорее всего, имеется в виду тот аспект новой науки, который отвечает за подведение единого научного фундамента под бескрайнее многообразие явлений внешнего мира, и который реализовывался на базе дифференционных и интеграционных процессов в науке в целом. Только в этом ракурсе воспринимается его предложение «сделать подготовку в области семиотики постоянной частью образования ученого» [21].

В рамках вопроса об образовательной значимости семиотики Ч.У. Моррис полагает, что «семиотика дает основу для понимания важнейших форм человеческой деятельности и связи этих форм друг с другом, поскольку все эти виды деятельности и все отношения находят отражение в знаках» [22]. Здесь содержится очень важная мысль, выраженная в свернутой, завуалированной форме. Имплицитно в данном высказывании содержится идея о знаковом характере самого образования, так как оно имеет дело с различными сторонами объяснения и понимания реальности.

В рамках гносеологического подхода В. П. Зинченко, рассматривая проблему образования, говорит о ведущей роли в обучении понимания перед познанием. Ученый различает три вида понимания: естественное, которое предполагает извлечение смысла из ситуации; культурное, которое предполагает еще и возможность трансляции смысла; творческое, которое предполагает также порождение и оформление нового смысла [23]. Очевидно, данную схему можно расширить до четырехчленной.

Естественное творческое понимание/непонимание	Культурное творческое понимание/непонимание;
Естественное понимание/непонимание	Культурное понимание/непонимание

Сколь бы условным не было такое деление, оно акцентирует внимание на двух важных для нас идеях. Для естественного понимания характерна неочевидность знания, его «неотчетливость», внутренняя диалогичность; культурному пониманию, напротив, свойственна внешняя диалогичность – возможность трансляции информации через план выражения. Отметим, что оба вида понимания могут являться одновременно и творческими, так как носят принципиально знаковый характер. Естественная и культурная формы понимания творчески по-своему, так как оперируют разными языками: естественное – сигналами, симптомами, знаками, предметными и операциональными значениями; культурное – символами, невербальными и вербальными значениями и понятиями.

В основании современных систем образования лежит преимущественно не культурное нетворческое понимание. Естественное творческое и культурное творческое понимания формируются стихийно и не вполне осознанно. При этом следует учитывать, что индикатором уровня образования нельзя считать исключительно культурное понимание, так как оно, несмотря даже на свой потенциальный творческий характер, предполагает предопределенность смыслов в контексте исторической конъюнктуры.

Отличие семиотического «понимания» от частнонаучного «объяснения» и «познания», обозначенное еще М. М. Бахтиным, удачно формулирует К. Эмерсон. ««Объяснение», как и «познание» монологично; сначала я знаю что-то, и затем я себе это растолковываю <...> «Понимание» же, напротив, неизбежно диалогично. Я знаю что-то лишь *в то время*, как я это тебе объясняю, приглашаю тебя делать поправки, перебивать, задавать вопросы по ходу. Такова модель гуманитарных наук, в которых все тексты не отличаются «безропотностью»». Здесь, однако, ученый игнорирует такой феномен как внутренняя речь, которой также, если не в еще большей степени свойственна диалогичность. Именно она играет важнейшую роль при интерпретации некультурных и межкультурных феноменов. По сравнению с культурными анализируемые явления, процессы и ситуации обладают большей неконвенциональностью (чем дальше они отстоят от конкретной культуры, тем больше), так как не имеют устойчивого культурного статуса.

Таким образом, современная система образования должна быть в первую очередь подчинена таким принципам как комплексность, междисциплинарность и непрерывность (континуальность). Таким критериям, с нашей точки зрения, соответствует ноосферное образование, которое в педагогическом плане аккумулирует лучшие традиции отечественных и достижения зарубежных исследователей, адаптируя их, однако, к российской действительности; в содержательном плане способствует взаимной интеграции точных, естественных и гуманитарных дисциплин с целью выработки ноосферно-универсального подхода к действительности [24].

Семиотическое измерение ноосферного образования можно усмотреть в формировании следующих умений и навыков:

- 1) распознавание сигналов, симптомов, знаков, символов и т. д. в контексте системы «Природа–Человек–Общество»;
- 2) видение многоуровневости смыслов в том или ином явлении, процессе, предмете;
- 3) анализ факта (социальный, поведенческий, природный и т. д.) как знака;
- 4) определение системной и структурной взаимосвязи знаков и символов в рамках конкретной семиотической ситуации;
- 5) выделение функциональной нагрузки того или иного сигнала, симптома, знака, символа и т. д.;
- 6) оперирование культурными сигналами, симптомами, знаками, символами и т. д. с целью социализации и идентификации в рамках данного социума;
- 7) формирование мировоззрения и выстраивание адекватной действительности ноосферной картины мира.

Подчеркнем, что в задачи ноосферно-семиотического образования не входит задавать жесткую систему национальных семиотических координат. Это невозможно в силу современной раздробленности наций по расовому, этническому, конфессиональному признакам и нецелесообразно в свете процессов глобализации и мультикультурализации, которые в последнее время все более и более определяют жизнь мирового сообщества. Его задача состоит в конструировании ноосферной картины мира как мировоззрения и как учебной модели.

В.П. Зинченко определяет место образования в современной картине мира следующим образом: «сфера образования должна находиться на пересечении духосферы, техносферы и семиосферы и из этого пересекающегося пространства выпускать щупальца в свободную от других часть той или иной сферы (специализация, профессионализация и т. п.)» [25].

С нашей точки зрения, в центре картины мира должна находиться именно семиосфера. Находясь внутри глобальной семиосферы, человек осваивает остальные сферы бытия при помощи знаковых средств и механизмов из персональной семиосферы. Поэтому сферу образования следует располагать внутри семиосферы. Образование, используя семиотические каналы, обращается к остальным сферам картины мира, отражающим все многообразие реальности.

«Ноосферная картина мира как учебная модель, во-первых, представляется самым кратким изложением сути и смысла ноосферного образования; во-вторых, достаточно полно выражает системность (интегративность) ноосферного знания, соединяющего естественно-научный, экологический, гуманитарный циклы наук; в-третьих, может быть использована в соответствии с возрастными особенностями на различных (начальном, среднем, высшем) уровнях образования; в-четвертых, способствует осуществлению преемственности и непрерывности ноосферно-экологического образования в системе школьного и вузовского образования» [26].

В заключении заметим, что ноосферная картина мира в отличие от биосферной еще только складывается, она создается разумом на субстрате косного и живого вещества, а поэтому ее статус не определился, но ее ядро уже отчетливо проявилось, и она уже является работающим инструментом современного вузовского и школьного образования.



### Список литературы

- 1 Степин, В.С. Философская антропология и философия науки / В.С. Степин. – М., 1992.; Степин, В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В.С. Степин, Л.Ф. Кузнецова. – М., 1994.; Смирнов, Г.С. Ноосферная картина мира и современное образование / Г.С. Смирнов // Вестник РАЕН. 2003. Т. 3. № 1. С. 57–64.
- 2 Лещев, С.В. Знак и символ / С.В. Лещев // На пути к ноосферному образованию : сб. мат. междунар. конф. «Мышление XXI века и образование». – М., 1999.
- 3 Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М.; Воронеж, 1996. – С. 121.
- 4 Смирнов, Г.С. Принципы ноосферного образования: Философский и культурологический подходы / Г.С. Смирнов // Ноосферная парадигма образования: от лица к университету : мат-лы лицейско-университетской науч.-метод. конф. «Предметно-содержательное и психолого-педагогическое обеспечение становления ноосферной школы». Иваново, 23–25 апреля 1997 г. Иваново, 1997. – С. 30–46.
- 5 Шibaева, Н.М. Введение в философию культуры / Н.М. Шibaева. – Available from: URL <http://www.lib.userline.ru>.
- 6 Biller K. «Paideia»: An integrative concept as a contribution to the education of humanity. Available from: URL <http://www.bu.edu/wcp/papers/educ/educocotn.htm>.
- 7 Kerlan A. A quoi pensent les pedagogues?: La pensee pedagogique an miroir du philosophe // Rev. Fr. De pedagogie. Paris, 2001. № 137. P. 17–26.
- 8 Огурцов, А.П. Педагогическая антропология? Поиски и перспективы / А.П. Огурцов // Человек. 2002. № 1. – С. 81.
- 9 Цит. по: Там же. С. 82.
- 10 Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое знание. Самара, 1998. С. 206.
- 11 Ухтомский, А.А. Избранные труды / А.А. Ухтомский. – Л., 1978. – С. 95.
- 12 Иванов, Вяч. Вс. Избранные труды по семиотике и истории культуры / Вяч. Вс. Иванов. – М., 1999. С. 754.
- 13 Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М., 1995. – С. 515.
- 14 Исенина, Е.И. Особенности присвоения форм и значений культуры в раннем детстве и качества матери / Е.И. Исенина // Философия языка и семиотика. Иваново, 1995. – С. 149–172.
- 15 Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург, 1995.
- 16 Щедровицкий Г. П. Указ. соч. – С. 205.
- 17 Зинченко В. П. Указ. соч. – С. 75.
- 18 Щедровицкий Г. П. Указ. соч. – С. 669.
- 19 Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – С. 299.
- 20 Цит. по: Ионин А. Г. Понимающая социология. М., 1979. – С. 34.

- 21 Моррис Ч. У. Основания теории знаков // Семиотика: Сб. ст. Переводы. М., 1983. – С. 86.
- 22 Моррис Ч. У. Указ. соч. – С. 88.
- 23 Зинченко В. П. Указ. соч. – С. 109–111.
- 24 Смирнов Г. С. Ноосферная картина мира и современное образование // Вестник РАЕН. 2003. Т. 3. № 1. – С. 57–64.
- 25 Зинченко В. П. Указ. соч. – С. 153.
- 26 Смирнов Г. С. Ноосферная картина мира и современное образование // Вестник РАЕН. 2003. Т. 3. № 1. – С. 64.
- 

## **Semiotic Measurement of Noospheric Education**

**D.G. Smirnov**

*Ivanovo State University, Ivanovo*

**Key words and phrases:** noospheric education; noospheric development of an individual; semiotic cognition.

**Abstract:** Noospheric world picture where a human being can influence noospheric and anti-noospheric civilization processes is studied. In the course of fundamental crisis of civilization noospheric paradigm of education is one of the most effective forms of solving noospheric conflicts and creating the conditions for steady development of noosphere. Theories of upbringing and educating children are discussed.

---

© Д.Г. Смирнов, 2005