ВЕСТНИК

1
2013

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Москва
2013

УДК 37.013
ISSN 2225-2517

1.2013

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА им. М.А. Шолохова

Издается с 2011 г.

Серия «СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ»

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

ПИ № ФС 77–19007 от 15.12.2004 г.

Адрес редакции:

109240, Москва, ул. В. Радищевская, д. 16–18

Интернет-адрес:

www.mgopu.ru

Подписной индекс **83613** в основном каталоге Роспечати

Редакционная коллегия

С.Н. Глазачев – *гл. редактор*,
А.В. Гагарин – *зам. гл. редактора*,
О.С. Глазачев – *зам. гл. редактора*,
О.В. Бобылева – *отв. секретарь*,
О.С. Анисимов, И.В. Вагнер,
Д.В. Ярыгин, В.И. Яшкичев

Электронная версия журнала: www.mgopu.ru

© Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2013.

Содержание №1 I 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Экологическая культура в международной парадигме развития 5

СОВРЕМЕННЫЙ ЭВОЛЮЦИОНИЗМ,
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ

Князева Е.Н.
Перспективы экологического эволюционизма 13

Матвийчук А.В.
Философские основания экологической деонтологии 25

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ

Мудрак С.А.
Развитие отношения человека к природе
(о субъективации и субъектификации). 36

Фетисова А.С.
Соотношение типа экологического сознания
и уровня потребительского отношения человека к природе 40

Топор А.В.
Воспитательно-образовательный потенциал содержания
естественнонаучной подготовки будущих учителей 45

АНТОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Шаталов А.А.
Возвращение Толстого – мыслителя и педагога 50

ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ВУЗА:
ДИАГНОСТИКА, ТЕХНОЛОГИИ, ПРОЕКТЫ

Вагнер И.В.
Гуманитарно-экологическое образование студентов
социально-педагогических и психолого-педагогических
специальностей 59

Гагарин А.В., Раицкая Л.К., Быстрякова Л.А.
Личностно-профессиональное развитие студентов
в информационно-средовых взаимодействиях 63

Глазачева А.О.
Поиск оснований модернизации
системы экологического образования: подходы и принципы 76

Гришаева Ю.М.
Диагностика эколого-профессиональной компетентности
студентов в гуманитарном вузе. 85

Глазачев С.Н., Косоножкин В.И.
Проблема оптимизации интегративного
эколого-образовательного пространства вуза 95

ИНФОРМАЦИОННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ,
ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Игнатов С.Б., Игнатова В.А.
Интегративный подход в моделировании
современного образования 99

Ключарева М.П., Глазачев С.Н.
Организация учителем экологической деятельности учащихся
в информационном обществе: решения и проблемы 106

УПРАВЛЕНИЕ В ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Егорова Л.В.
Государственное управление в экологической сфере
и качество жизни: возможности и реальность. 114

НАШИ АВТОРЫ 123

CONTENTS 125

ПАМЯТКА АВТОРУ 130

Экологическая культура в международной парадигме развития

Новые идеи часто проходят сложный путь становления, порой через полное неприятие и отторжение. Когда еще в 70-х годах минувшего века, проникая в глубинную сущность экологии, ее предназначение, молодые педагоги-экологи Волгоградского педагогического института ввели понятие «экологическая культура» в теорию и практику образования, это было воспринято как эпатаж, вычурность. Однако словарный запас, которым мы пользуемся, включает одни слова и отвергает другие, поскольку новые лексемы приводят к свежим ощущениями, обостряют восприятие и *направляют мысль*. Не вспомню сейчас, кто это сказал, но он исключительно точно отобразил судьбу понятия «экологическая культура».

В противоборстве сугубо биологического и социокультурного, расширенного взгляда на экологию мировоззренческого мысль была *направлена* на постижение гуманитарного, духовного, сущностного смысла «экологии» и «экологического». Проведены первые конференции, изданы сборники научных трудов, возникло интеграционное движение исследователей разных направлений наук – философов, лингвистов, математиков, психологов, естественников. Появились первые комплексные коллективные проекты в области экологического образования, идеи были активно подхвачены школами и вузами, общественным движением нашего Отечества.

15 лет назад принятием Программы ООН по окружающей среде России была оказана большая честь – Москву назвали столицей Всемирного дня окружающей среды (ВДОС – Москва-98), отмечаемого ежегодно государствами-членами ООН. Москва была наделена правом предложить мировому сообществу декларацию о своем видении самых актуальных экологических проблем. В этот день подводятся экологические итоги года, Генеральным секретарем ООН вручаются премии имени

Сасакави за выдающиеся достижения в области защиты окружающей среды.

По инициативе НОЦ ТЭКО МГГУ им. М.А. Шолохова группой экспертов Европейского Союза под руководством Р. Просперини (Франция) была разработана и одобрена *Московская Международная декларация о формировании экологической культуры*. Опубликованная на русском и английском языках в журнале «ЭКОС», она стала первым и очень важным итогом включения базовых экологических ценностей в социокультурный контекст.

За прошедшие годы в нашей стране и мире произошли сильнейшие политические, экономические, социокультурные трансформации, обострился экологический кризис. Все написанное 15 лет назад становится еще более актуальным, обнажаются противоречия, осмысливаются прогрессивные идеи. Понятия «экология» и «культура» становятся ключевыми, помогают осознать ход истории и место человека в природе, сохранять национальные корни культур. Принятый документ стал заметным явлением в социально-экологическом осмыслении современного мира.

Редколлегия журнала приняла решение опубликовать *извлечения* из Декларации, чтобы читатели сами смогли почувствовать напряженность и накал времени, оценить актуальность и прогностичность документа, увидеть его возможные последействия в современной жизни.

ДЕКЛАРАЦИЯ О ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Согласовать ценности культур мира

Две с половиной тысячи лет отделяют человечество от того времени, когда закладывались основы современной культуры, определившие стремление покорять, отделять, отчуждать – общество от природы, людей друг от друга, – обособлять науку, искусство, нравственность, экономику, политику, духовность. Современный социальный мир, технократическая культура вступили в острый конфликт с природой, оказались неадекватными положению человека в ней.

Перемены жизненно необходимы. Человеку предстоит от обособления, конфронтации, борьбы перейти к сотрудничеству, взаимодействию, диалогу, к экологическим, природосообразным мышлению и деятельности.

Убежденность в этом зреет в общественном сознании, ее разделяют ученые и политики, она находит отражение в международных документах, в реальной жизни: стираются границы между государствами, транснациональные корпорации объединяют рынки на разных континентах и развивают на них стандартные технологии.

Однако в массовом порядке переход к новому стилю воспроизводства культуры не происходит, продолжают развиваться потребительские, разрушающие среду формы природопользования, преобладают тенденции борьбы, конкуренции, конфронтации в обществе.

Предстоит, развивая идеи Стокгольмской конференции, Конференции по устойчивому развитию в Рио-де-Жанейро, Сеульской декларации об экологической этике, согласовать ценности различных культур, подчинив их общим интересам человечества. Ввиду объективной перспективы гибели человечеству необходимо объединить свой интеллектуальный и технический потенциал, разум и политическую волю во имя преодоления конфликта человека и природы, утвердить новый образ жизни мирового сообщества, основанный на сотрудничестве, согласии, диалоге культур, взаимном уважении.

Объединенные стремлением содействовать выработке такой общемировой системы, которая способна согласовать интересы людей и направить их на сохранение целостной системы жизни, мы объявляем в столице России Московскую декларацию о формировании экологической культуры.

Принципы

1. Экологическая культура производства и потребления

Главная причина деградации окружающей среды в мире – структура производства и потребления, не обеспечивающая устойчивость, динамическую стабильность экосистем и биосферы в целом. Расточительный, материально-потребительский стиль жизни технократической цивилизации непомерным грузом ложится на природу. *Экологическая культура предполагает такой способ жизнеобеспечения, при котором общество системой духовных ценностей, этических принципов, экономических механизмов, правовых норм и социальных институтов формирует потребности и способы их реализации, не подвергающие угрозе жизнь на Земле.*

2. Культура взаимодействия

Главная характеристика взаимодействия – режим диалога между равноправными партнерами: странами, народами, культурами, конфессиями. При этом призыв к равенству не предполагает перераспределения имеющихся богатств. Частичное перераспределение «в пользу бедных» осуществляется на практике и позволяет решать наиболее острые конкретные проблемы. Это тактический, а не стратегический ход.

Сегодня люди тратят основные силы на преодоление ими же созданных социальных и экологических трудностей. Это свидетельствует о том, что потребность в стратегическом решении проблемы обострилась до

предела. Долговременное будущее человечества возможно лишь на основе глобального партнерства, взаимосогласованных межрегиональных, межгосударственных отношений, при условии формирования поколений, ориентированных прежде всего на взаимное уважение, поддержку, сотрудничество.

3. Культура поведения

Экологическая культура – это культура поведения отдельного человека, малых и больших социальных групп. Главные ее характеристики: ориентация не на бесконечное увеличение объема производственной и потребительной деятельности, а на ее оптимизацию, качественное совершенствование, отказ как в труде, так и в потреблении от избыточного, лишнего. Охрана от засорения – веществом, энергией, информацией – глобальной окружающей среды невозможна, если не выработаны навыки незасорения на индивидуальном уровне.

Процесс становления экологической культуры требует от всех людей доброй воли самой энергичной поддержки.

Укоренение экологической культуры предполагает разнообразное, в каждом случае незаменимое, необходимое участие всех «действующих лиц» сообщества: народов, жителей городов и сел, мужчин и женщин, людей всех профессий. Сейчас каждый человек несет ответственность за сохранение жизни на Земле и, следовательно, за экологическую культуру – свою и окружающих.

4. Взгляд из будущего

Становление экологической культуры не может быть эффективным без обращения к традиционным формам поддержания мира в отношениях природы и общества, к прошлому культуры. Однако настоящее культуры определяется не только прошлым, но и будущим. Будущее дает нам стимул осуществить те изменения в культуре, к осознанию грандиозности которых мы только подходим. Не учитывая того, чем сегодняшняя деятельность отзовется в будущем, человечество не найдет в себе сил фундаментально переориентироваться с идеи преимущественно экстенсивного, материально выраженного, завоевательно-расширительного развития на идею преимущественно интенсивного, внутреннего, духовного развития, мирного и взаимодополняемого в отношениях с природой.

5. Диалог культур: единство в разнообразии

Экологическая культура – культура богатая и разнообразная. Она формируется не за счет стирания культурного многообразия, но за счет его углубления и параллельного развития связей, диалога между культурами Севера и Юга, Запада и Востока, его гармонизации. Культура каждого народа развивается на основе своеобразной региональной природы. Как

целостная глобальная экосистема складывается из различных региональных экосистем, так и экологическая культура мира предполагает диалог национальных экологических культур, объединенных общей стратегией на будущее.

6. Движение навстречу

Экологическая культура предполагает углубление связей между духовной, социально-политической, экономической деятельностью, между управлением и образованием. Она постепенно формируется и укореняется в обществе. Однако требуется и целенаправленное воздействие, стимулирующее этот процесс. Лишь движение навстречу друг другу ученых, художников, политиков, промышленников, всех членов общества поможет найти решение экологической проблемы.

Экологическая культура – культура огромного усилия, совершаемого человечеством, народом, человеком ради сохранения окружающей среды, Земли, ради самосохранения и наиболее полноценного самоосуществления.

Приоритеты

1. Глобальное партнерство, ответственность и экологическая культура

Организация Объединенных Наций много сделала для поддержания мира и обеспечения военной безопасности. Кризис окружающей среды расширил понятие «безопасность», оно в равной мере предполагает мир без войны и мир (жизнь!) в согласии с природой.

В настоящее время, однако, ООН направляет усилия мирового сообщества в основном на предотвращение и преодоление военных конфликтов, хотя уже давно пора и ООН, и мировому сообществу нести равную ответственность за военную и экологическую безопасность.

Требует корректив и деятельность ЮНЕСКО и ЮНЕП по образованию в области окружающей среды (ОООС). По результатам экспертизы, проведенной более чем в 20 развитых странах мира, можно утверждать, что экологическое просвещение больше декларируется, чем внедряется в практику образовательных учреждений и подготовку кадров. Целью ОООС должна стать творческая трансляция ценностей экологической культуры личности и обществу.

Один из международных проектов ЮНЕСКО – предложенная Ф. Майором программа «Культура мира» – должен быть дополнен подпрограммой «Экологическая культура».

Особое значение в этих условиях приобретает международное сотрудничество стран и народов на взаимной и многосторонней основе как

способ объединения усилий, обмена опытом и информацией в области охраны окружающей среды. В этом отношении представляют интерес предложенные Россией международные проекты «Экологическое образование в Европе» («Экос: Россия + Европа») и «Экологическая культура мира».

С учетом новых реалий чрезвычайно актуальным будет проведение международной конференции по экологическому образованию для уточнения целей и ценностей экологической культуры, передаваемых через образование.

ЮНЕСКО и ЮНЕП следует активно организовывать межконфессиональное взаимодействие, устанавливающее диалог и сотрудничество в области охраны окружающей среды, объединяющее усилия неправительственных и общественных организаций.

Особыми направлениями координационной деятельности ЮНЕСКО и ЮНЕП должны стать содействие созданию национальных стратегий и концепций устойчивого развития, формирование традиций коррекции экономических решений с возможностями региональных экосистем, неукоснительного соблюдения международных обязательств, соглашений, конвенций в области охраны окружающей среды.

Несомненным приоритетом в деятельности международных организаций должны стать контроль за соблюдением прав человека на благоприятную окружающую среду, доступ к экологической информации и компенсация ущерба, нанесенного в результате загрязнения окружающей среды.

2. Экологическая безопасность: национальные интересы и глобальная ответственность

Принятая в Рио-де-Жанейро «Повестка дня на XXI век» предусматривает разработку каждым субъектом мирового сообщества стратегии устойчивого развития как альтернативы безудержному экономическому росту, как установки на экономическое развитие в пределах хозяйственной емкости экосистем.

В этих условиях первостепенное значение приобретают контроль за состоянием окружающей среды, система государственного и общественного экологического мониторинга, определение предела допустимых воздействий на окружающую среду, не нарушающих ее целостность.

Особое значение в системе всеобщей экологической грамотности приобретает экологическая культура властных структур. Необходимы программы экологического просвещения государственной элиты, направленные не только на просвещение в области окружающей среды, но прежде всего на повышение ответственности за экологические и социальные по-

следствия принимаемых решений. Экологическое благополучие каждой страны зависит от культуры и образованности ее граждан. Создание эффективной системы непрерывного экологического образования и воспитания – обязательное условие национальной экологической политики. Острейшей проблемой национальной экологической политики являются согласование «интересов» окружающей среды и рынка, создание правовых, экономических и государственных механизмов их регулирования. Нерегулируемый, «свободный» рынок разрушителен для окружающей среды.

3. Экологическая культура регионов

Активно утверждает себя принятая мировым сообществом идея защиты природы: «мыслить глобально – действовать локально». Экологическое будущее Земли зависит от экологического благополучия регионов, от того, насколько ценности и цели региональных культур будут сообразны природе. Как никогда ранее в истории, будущее наших детей и внуков зависит от того, что лично каждый из нас делает или не делает для сохранения жизни на нашей прекрасной планете.

Заключение

Мы с нетерпением ожидаем принятия и реализации широко обсуждаемой в мире Хартии Земли. Надеемся, что, следуя ее духу и букве, мировое сообщество сможет обеспечить благодатную и мирную жизнь на Земле.

Мы нарочно не вносили правки в текст, чтобы рельефно показать – проблемы не только остались, но и обострились (см. наши выпуски о РИО+20). Но со всей определенностью можно отметить нарастание внимания к вопросам экологического сознания и экологической культуры.

Все полнее осознаются ограниченные возможности технологий преодоления цивилизационного кризиса, и это побуждает ученых, политиков, общественных деятелей к поиску альтернативных моделей, позволяющих инкорпорировать технологии в систему новых ценностей и целей развития. По мнению Э. Ласло, необходим макросдвиг в динамике эволюции общества в период бифуркации, выбора нового пути. Макросдвиг – это трансформация цивилизации, в которой движущей силой является технология, а запускается сдвиг наличием критической массы людей, осознавших необходимость обновления системы ценностей.

Все больше людей во всем мире ощущают необходимость обновления системы ценностей, их действия и мышление образуют устойчивые тренды, формируют новые представления об образе жизни, стандартах потребления, отношения к природе. Как говорил Ницше: *«Вокруг создателей новых ценностей вращается мир; незаметно вращается он»*.

Мир вращается, и каждый имеет возможность выбора участвовать в этом движении. При этом следует помнить: в это критическое время «нет алиби в бытии». Мы причастны и потому ответственны и перед собой, и перед будущим.

Альтруизм, пестовавшийся П. Сорокиным в его «Таинственной энергии любви», научно и эмоционально осмысленный В.П. Эфроимсоном в труде «Генетика эстетики и этики», прославленный Ф.И. Тютчевым в его проникновенном тексте «Отдать жизнь за други своя», утверждавшийся в «Этике благоговения перед жизнью» Альберта Швейцера, с трудом пробивает броню крайнего рационализма и прагматизма. В научном дискурсе все убедительней звучат тексты *о доверии* Ф. Фукуямы, П. Штомпки, о феномене *дарения* Ж. Дериды, принципе *сочувствия* С.В. Мейена, разумной достаточности в культуре востока, экологической аскезе в православии, толерантности в культуре мира.

В странах и регионах появляется уникальный опыт нового отношения человека к природе и жизни, реализуются кризисные проекты, возникают общественные движения, рождаются традиции. В Бразилии – амбициозный проект *Floram* по спасению лесов Амазонии, в Японии – *Mottainai*, произрастающий на мудрости Лао Цзы, в Европе – молодежное движение «Бронтозаврус», в США – течение культурных креативов, утверждающее новые, щадящие для природы нормы потребления и образа жизни. Творческое движение, «энергия масс», мобилизованность на поиски «общего дела» вселяют в нас умеренный оптимизм, потому что человек есть бесконечная возможность.

Е.Н. Князева

Перспективы экологического эволюционизма[1]

В статье рассматриваются ключевые характеристики экологического эволюционизма, фундаментальная интеграция идей эволюции и экологии. Демонстрируются эвристические и интегративные возможности эволюционного мышления, связанного с идеями экологии, и экологического мышления, исходно базирующегося на теории биологической эволюции, дополненной генетикой. Предполагается, что эволюционное мышление сегодня выходит далеко за пределы эволюции живых систем и опирается на более универсальные представления – понимание закономерностей эволюции и коэволюции сложных нелинейных систем, нелинейную динамику, синергетику, науку о сетях (Network Science), глобальный (или универсальный) эволюционизм, так называемую Большую историю (Big History). В то же время и экология как наука о взаимодействии живых организмов и их сообществ с окружающей средой выходит далеко за пределы своих первоначальных рамок биологического знания. Экологический подход оказывается перспективным в социальных и гуманитарных исследованиях. Говорят об экологии действия, разума, жизни, познания и творчества, мысли и слова, идей, коммуникации и управления.

Ключевые слова: эволюционизм, экологический подход, эволюционное мышление, экологическая ниша, активная адаптация, экология действия, энактивизм, трансдисциплинарность.

1. Эволюция и экология: концептуальные основания междисциплинарного синтеза знания

Известен тезис Ф.Г. Добржанского, что «ничто в биологии не имеет смысла кроме как в свете эволюции». Этот тезис можно переформули-

[1] Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 13-06-00813а «Эволюционное мышление как основание междисциплинарного синтеза знания»).

ровать следующим образом: «Ничто в науке не имеет смысла кроме как в свете эволюции». Идея эволюции, непосредственно связанная с идеей экологии, действительно обладает необыкновенной силой, причем не только в науке, но и в практической деятельности человека, включая организацию личного пространства, своего жизненного мира, принятие решений, коммуникацию, образование. Эволюция понимается здесь в разных смыслах: а) как глобальная эволюция, б) как коэволюция, в) как организация экологических (социальных, когнитивных и т.п.) ниш.

Идея глобальной эволюции лежит в основе глобального (или универсального) эволюционизма, который включает в себя: 1) теорию космической эволюции; 2) синтетическую теорию биологической эволюции, представляющую собой синтез эволюционного учения Дарвина и генетики; 3) теорию эволюции сложных адаптивных систем (синергетику). Эволюция имеет сквозной характер, она проходит по всем иерархическим уровням организации мира: космическая эволюция, предбиологическая, эволюция живой природы, антропогенез, человеческая история, интернет, «сверхразум», Web 2.0 и т.д. Современные теория сложности и теория сложных адаптивных систем стремятся охватить всю эволюцию с точки зрения лежащих в ее основе универсальных паттернов самоорганизации, перехода от хаоса к порядку, «ритмов жизни», т.е. циклов эволюции, феноменов эмерджентности, неожиданного рождения принципиально новых свойств.

Идея коэволюции является ключевой не только в экологии как части биологического знания, но и в теории эволюции сложных систем. Можно говорить не только о коэволюции биологических организмов внутри биоценоза, определенного биологического сообщества, но и о коэволюции человека и природы в плане поддержания экологического равновесия. В более нетривиальном смысле можно рассуждать о коэволюции развивающихся в разном темпе и находящихся на разных стадиях развития сложных систем, будь то страны, создатели и участники креативного семейного, образовательного, управленческого и т.п. пространства. В этом плане коэволюция предстает как совместное и взаимосогласованное устойчивое развитие сложных систем и попадание их – в случае резонансного, правильного объединения – в один и тот же, единый темпомир (представителей разных поколений в семье, учителя и ученика, менеджера и подчиненных или членов управленческой команды, успешной группы топ-менеджеров). Идея коэволюции была выдвинута С.П. Курдюмовым и развивалась в ряде наших совместных работ [2].

Эволюционное мышление проникает сегодня в разные области знания. Развиваются эволюционная психология, эволюционная экономика,

на эволюционных моделях сложных систем строятся современное прогнозирование, исследования будущего (*futures studies*), эволюционная или экологическая педагогика. Наряду с эволюционной эпистемологией развиваются эволюционная этика (социобиология) и эволюционная эстетика. По отношению к трем высшим ценностям человека – истине, добру и красоте – плодотворно развивается эволюционный подход. На главные вопросы, поставленные Кантом, можно отвечать с эволюционной точки зрения. «Что я могу знать?» – «Я могу знать то, что я приспособлен как мезокосмическое существо, но я могу и выходить за пределы мезокосма, используя искусственные приспособления, инструменты познания и создавая абстрактные теоретические модели. Кроме того, я знаю, что мое онтогенетически априорное знание является филогенетически апостериорным». «Что я должен делать?» – «Я буду больше уверен, что я должен творить добро, если я знаю, что альтруистическое поведение уже существует в живой природе».

2. Концептуальные основания экологического подхода

Когнитивные ниши и активная адаптация. Образование ниш можно рассматривать и с позиции представления о коэволюции. Живой организм приспосабливается к окружающей среде, активно осваивая и преобразуя под себя определенное пространство. Последнее называется его «экологической нишей». Коэволюция в живой природе ведет к «застройке» биологического пространства определенной сетью ниш, так что вновь возникающим видам или новым особям внутри внутривидовой конкуренции необходимо создавать для себя дополнительные ниши, деформируя тем самым существующую конфигурацию ниш.

Вероятно, развитие культуры, науки и технологии также связано с образованием ниш. Процессы коэволюции сложных структур, развивающихся в разном темпе и имеющих неодинаковую степень сложности, приводят к образованию коэволюционных (экологических) ниш. Существуют законы образования экологических ниш, возникновения определенной пространственной конфигурации подогнанных друг к другу ниш. С. Кауффман пишет в связи с этим о неких принципах «сборки сложных образований посредством процесса поиска, а также принципах автокаталитического создания ниш, инициирующих инновации, которые в свою очередь создают дальнейшие ниши» [8].

Имеет смысл сопоставить понятие экологической ниши с понятием жизненного пространства, используемым, в частности, К. Левином. Пространство жизни – это окружающий психологический мир в том виде, как он существует для индивида. Его граничная зона – это та часть

процессов психологического и социального мира, которая в определенное время оказывает влияние на жизненное пространство. Понятие жизненного пространства, несомненно, включает в себя и адаптационный смысл: эту часть социального пространства освоил человек и к ней приспособился. Границы пространства свободных действий индивида могут расширяться в результате его взросления, образования и повышения собственной активности. Границы экологической ниши могут, по меньшей мере, трансформироваться.

В культуре и науке, так же как и мире живой природы, возникают некие коэволюционные ландшафты, т.е. сложные конфигурации сосуществующих ниш. Трансформация коэволюционных ландшафтов определяется непрерывным созданием новых ниш и, следовательно, перестройкой наличной структуры ниш. Эволюция мест (занимаемых ниш) есть своего рода интенциональность в построении окружающей среды.

Каждый вторгающийся в мир науки ученый испытывает парадигмальное инерционное давление, давление уже заполненных «когнитивных ниш», причем заполненных наличными, далеко не совершенными знаниями и культурой мышления. Встраивание нового знания зависит от наличной структуры «когнитивных ниш». При достаточной инновационной ценности этого знания и достаточной решимости, «пробивной силе» его носителя это новое знание может быть принято научным сообществом. В результате этого может происходить реконструкция структуры пространства, застроенного «когнитивными нишами». Могут деформироваться существовавшие ранее ниши.

Всякое исследовательское сознание и производимое им знание должно попасть в определенную локальную среду или создать среду, соответствующую своим устремлениям. Только тогда оно будет успешно развиваться. Всякий элемент знания должен находиться на своем месте, в области своего территориального оптимума, иначе будет ощущаться «диспозиционная неустроенность», или «давление места». Эти представления весьма близки к теории движения, развитой Аристотелем.

Абсолютно податливых и благоприятных сред для реализации творчества не существует. Чтобы «встроиться» в научное сообщество и занять подобающую ему «когнитивную нишу», ученому надлежит резонансно возбудить, угадать скрытые тенденции развития научного знания, созревшие в недрах науки, но еще не вербализованные в виде моделей и теорий. Если же он не попадает точно в резонанс, что обычно и имеет место, то он вынужден постепенно, асимптотически, приближаться к выведению на поверхность этих неявных тенденций развития знания. А здесь уже игра-

ют роль время, терпение и упорство ученого, его направленные усилия в воплощении своих идей.

Итак, встает вопрос об оптимально организованных коэволюционных ландшафтах и благоприятных для субъекта конфигурациях когнитивных ниш. По терминологии К. Левина, это вопрос о жизненном пространстве индивида и его граничной зоне. К. Левин намечал в качестве одной из задач дальнейшего психологического исследования именно изучение граничных зон жизненного пространства (*die «Grenzzone» des Lebensraums*). Он предложил называть эту область исследования *психологической экологией* [9].

Коэволюционный когнитивный ландшафт представляет собой сложноорганизованную систему, разветвленную сеть взаимно «подогнанных», адаптированных когнитивных ниш. Природа этого рода сложных адаптивных образований такова, что они существуют «на краю хаоса» (“at the edge of chaos”). Существует тонкий баланс между сложностью этой системы и ее устойчивостью, возможностью ее самоподдержания. Один шаг к усовершенствованию этой организации, к дальнейшему увеличению сложности, т.е., казалось бы, в лучшую сторону, может разрушить всю систему.

Umwelt, жизненный мир или мир смыслов. Жизнь, которая, согласно формуле выдающегося этолога К. Лоренца, есть познание, представляет собой извлечение смысла (*living is sense-making*), отбор значимого и ценного и вовлечение этого в жизненный мир организма. Якоб фон Икскюль блестяще описал особенности когнитивных и жизненных миров различных живых организмов, введя понятие *Umwelt* – специфического окружающего мира, к которому приспособлен и который строит себе всякий биологический вид. Он показал, что когнитивный мир человека принципиально отличен от мира, скажем, клеща. Полевой клещ долго сидит на кончике травинки, и весь его *Umwelt*, все, что имеет смысл и значение для него, – это только ощущение теплоты и масляной кислоты, исходящей от кожи и шерсти теплокровного животного. Как только по траве пробегает собака или лисица, он мгновенно расслабляет члены и падает вниз. Затем ему надо пробраться через шерсть животного и впиться в него, насыщая себя кровью и разбухая как пузырь. Он не любуется красотой осеннего леса, как это делает человек, он не распознает нектары цветов, которые значимы для пчел, его знаки, которые несут для него жизненно важный смысл, – это только теплота и масляная кислота. Это также пример психомоторной интенциональности живого существа.

Открытое будущее. Позиция экологического эволюционизма исходит из представления, что будущее не дано нам заранее, оно открыто. Эволюционное мышление является мышлением нелинейным. Это мышление, которое предполагает необратимость времени (существование стрелы времени), прохождение точек неустойчивости и выбор путей эволюции (наличие альтернатив развития и открытость будущего), смену темпа эволюции, влияние малых отклонений, флуктуаций, случайностей, хаоса, в том числе эффект разрастания флуктуаций, «эффект бабочки», пороговость чувствительности сложных систем, понимание роли резонансных воздействий и нелинейности управления, понимание дискретности и ее роли в построении картины мира, влияние будущего, вложенность, матрешечность мира в пространственном и временном аспектах. Сложные системы, по выражению И. Пригожина, проходят через каскады бифуркаций, что делает будущее принципиально непредсказуемым. В этом отношении современное представление об эволюции включает в себя все смыслы, которые раньше мыслились в понятии развития, и дополняет эволюцию новыми, существенными, нетривиальными смыслами.

3. Перспективы экологического подхода

Экология действия. Экологический подход становится ныне одним из наиболее плодотворных в теории управления и теории принятия решений. Центральным здесь является представление о ситуационности поисковой и конструктивной деятельности человека. Последнее означает, что невозможно понять деятельность человека, в том числе и управленческую, т.е. его усилия, направленные на создание социальной организации, поддержание ее функционирования или перестройку, если абстрагироваться от субъекта управления как живого организма, который включен в определенную ситуацию, имеющую своеобразную конфигурацию, т.е. действующего в экологически определенных условиях. Всякий акт управления расширяется в некую ситуацию, обладающую определенными топологическими свойствами; он осуществляется «здесь и теперь».

Французский социолог и философ Эдгар Морен ввел представление об *экологии действия*. Неопределенность имманентно вписана в само представление о сложности мира, она означает незавершенность всякого процесса познавательной и практической деятельности, непредзаданность, открытость и нелинейность ее исхода. Всякое предпринимаемое нами действие определяется условиями окружающей природной и/или социальной среды, и может оказаться, что оно отклонится от того направления, которое было ему первоначально задано. «Мы не можем

быть уверены в том, что результат действия будет соответствовать нашим намерениям, напротив, мы вправе серьезно сомневаться в этом» [4]. Поэтому мы вынуждены отойти от привычной линейной схемы *предпринятое действие → полученный результат* и признать нелинейность всякого действия, точнее, нелинейность связи этого действия и его результата (последствий). «Как только индивид предпринимает действие, каким бы оно ни было, оно начинает ускользать от его намерений, – поясняет Морен. – Это действие вливается во вселенную взаимодействий и в конечном счете поглощается окружением, так что в результате может получиться даже нечто противоположное по отношению в первоначальному намерению. Часто действие возвращается бумерангом к нам самим. Это обязывает нас внимательно следить за действием, пытаться его исправить, – если еще не поздно, – а иногда его торпедировать, как это делают ответственные работники НАСА, которые взрывают ракету в том случае, если она отклоняется от заданной траектории» [4, с. 73–74].

Мыслить и действовать интерактивно и оказывать управляющие воздействия адекватно складывающейся ситуации означает, стало быть, понимать неоднозначность и относительную непредсказуемость получаемого отклика от среды, от организации, на которую осуществляется управляющее воздействие, отдавать себе отчет в сложности и нелинейности устанавливающихся обратных связей, допускать определенную долю хаоса, внутренней подвижности и гибкости в складывающейся системе интерактивных связей, а также уметь использовать правила резонансного встраивания в среду для образования единого устойчиво эволюционирующего целого.

Экология коммуникации. В современной когнитивной науке развивается новая концепция энактивизма (энактивного познания), т.е. «вдействования» человека в познаваемый и преобразуемый им окружающий мир» [1]. Ключевой принцип, на котором строится энактивистский подход к коммуникации, заключается в том, что живой организм (живое существо или человек как когнитивный агент) является центром активности мира, он вовлечен в мир телесно, нейронально, перцептуально, интеллектуально, он встраивается в динамику окружающей его среды и преобразует ее в соответствии со своими нуждами, что можно интерпретировать как экологический подход к коммуникации. В своей деятельности человек включается во взаимодействие с другими индивидами, действует посредством них и через них. Интерсубъективность вырастает в каждый момент из взаимодействия двух или более субъектов.

Томас Фукс и Ханне де Джегер предложили понимать коммуникацию с точки зрения энактивизма. Это «партисипационное производство смы-

слов», иначе говоря, «процесс генерирования и трансформации смыслов во взаимной игре между взаимодействующими индивидами, а также и сам этот процесс взаимодействия» [7, p. 466]. Коммуникация и строящаяся на ее основе интерсубъективность – это не просто сотрудничество между взаимодействующими индивидами и координация их ментальной деятельности; ее следует рассматривать в рамках понятий нерепрезентатизма, энактивизма, телесности, вдействования в мир и в друг друга и взаимного отелеснивания (интеркорпоральности). Мы моделируем верования и намерения других людей, с которыми мы имеем дело, как будто оказываемся в их ситуации. За такой процесс в мозге ответственны так называемые зеркальные нейроны.

Прежние концептуальные рамки для понимания коммуникации, в которых отсутствует процессуальная, ситуационная, телесная, интерактивная и энактивная составляющие, ныне подвергаются серьезной критике.

Во-первых, наша ментальность – это не просто внутреннее царство, которое отделено от внутреннего мира других эпистемическим заливом, который мы можем переплыть посредством логических заключений, выводов, проекций. Мы в принципе скрыты друг от друга, поэтому чтобы понять другого или других, мы должны поставить себя на его или их место.

Во-вторых, оценивая действия других и стремясь их понять, мы обычно занимаем позицию «третьего лица», т.е. внешнего наблюдателя. Этого недостаточно, мы должны быть встроены в саму ситуацию, в сам процесс: наблюдения со стороны мало, мы должны быть во взаимодействии или даже вдействовании друг в друга, а это и есть позиция энактивизма.

В-третьих, нам следует избегать картезианской ошибки, что тело есть всего лишь передаточный прибор, – напротив, необходимо рассматривать взаимные связи телесно воплощенных когнитивных агентов.

В-четвертых, традиционные подходы к социальному познанию недостаточны и подвержены критике, поскольку в них не учитывается, что когнитивные и креативные способности проистекают друг от друга, определенным образом связаны и эволюционируют на протяжении человеческой жизни.

В качестве альтернативного выдвигается энактивистский взгляд. Его существо Фукс и де Джегер характеризуют следующим образом [7, p. 469–470] (следуя основным положениям этих авторов, сопроводим их своими комментариями).

1. Социальное понимание, хотя и интерационно, т.е. базируется на взаимодействиях между людьми, является индивидуальным делом каждого из нас. Оно строится на автономии каждого и благодаря ей.

2. Коммуникация существенным образом опирается на телесность в самом богатом смысле этого слова, т.е. на динамические действия, которые производят целостные телесно воплощенные и определенным образом телесно организованные индивиды.

3. Намерения индивидов не являются непрозрачными и скрытыми, они выражаются в действиях, поэтому могут быть восприняты и поняты другими.

4. Цели и интенции других людей не являются предданными и статичными, они генерируются и трансформируются в процессе взаимодействия. Социальное познание и социальное действие означает возможность самокорректировки своих действий в зависимости от реакций других и от изменяющейся ситуации социального взаимодействия.

Отсюда делается следующий вывод: «Мы понимаем социальное взаимодействие как интерактивный и интеркорпокальный процесс, в который погружены оба партнера и в котором ведущую роль для понимания играет сам процесс взаимодействия. Короче говоря, социальное познание возникает из телесного социального взаимодействия или, применяя термин Мерло-Понти, из интеркорпоральности. Употребляя это понятие, мы понимаем его в рамках энактивистского подхода, а именно как *динамическое сцепление* (*dynamical coupling*) и *координацию телесных когнитивных агентов*» [7, p. 470].

Производство смыслов – это не разовый акт, а процесс. Смыслы сосоздаются в процессе взаимодействия партнеров, они открываются всё новые и новые, по мере развертывания и углубления этого взаимодействия. Производства смыслов в социальном взаимодействии – это процесс с открытым концом, это настоящее приключение, которое подстегивается синергией взаимодействующих личностей. Кроме того, здесь имеет место холистический эффект, о котором говорят Фукс и де Джегер: «Взаимное инкорпорирование открывает потенциально новые области производства смыслов, такие области, которые недоступны каждому из индивидов в отдельности. Выражаясь в терминах партисипационного производства смыслов, в этой ситуации мы говорим о подлинно совместном производстве смыслов» [Там же, p. 477].

С представлением об энактивности познания тесно связано представление о телесности познания. Можно сказать, что, принимая эту новую исследовательскую программу, саму эпистемологию мы можем назвать телесно ориентированной.

Существуют телесные нити, управляющие разумом. Психосоматические связи строятся по принципу нелинейной циклической причинности. Структуры восприятия и мышления зависят от «синергий тела», от сен-

сомоторного опыта, которому соответствуют определенные нейронные структуры. Когнитивные структуры могут быть соотнесены с определенными сенсомоторными схемами. Телесное познание есть движение и действие. Воспринимающий, мыслящий, коммуницирующий ум есть тело в движении. По словам Анри Бергсона, «наша мысль изначально связана с действием. Именно по форме действия был отлит наш интеллект». Хайнц фон Фёрстер отмечал: «Хочешь познавать, научись действовать!» и «Действуй так, чтобы умножать возможности для выбора!». Как подчеркивают де Джегер и ди Паоло, «движение есть центр телесной активности» [6, p. 489]. Мы видим не только глазами, но и руками и ногами. Знания не пассивно приобретаются организмами как когнитивными агентами, но активно строятся ими. Живые организмы как целостные системы активно взаимодействуют с элементами окружающей среды, конструируя ее и находясь в процессе конструирования самих себя под ее влиянием.

Наш мир восприятия и мышления не ограничивается нашей кожей и кончиками пальцев. Мы распределены в окружающем мире, в нашем узком социуме, который строится нами и посредством наших мыслей и действий. Еще М. Мерло-Понти обратил внимание на то, что для слепого его палка перестает быть просто объектом: она не воспринимается им как внешний объект, становится областью его собственной чувствительности, расширяя объем и активный радиус касания, и выступает как механизм, компенсирующий зрение [7, p. 472]. Несколько заостряя смысл этого представления, можно сказать, что для слепого палка становится частью его самого.

Аналогичным образом для ученого его компьютер, флешка, книга конспектов или же экспериментальные приборы и установки – это продолжение его самого. Потеря этих дополнений – потеря ученым самого себя. Субъективность человека продлена и продолжена в мир его вещей-процессов, в мир его социальных отношений.

Не мы в мире, а мир в нас. Мы строимся от окружающего мира, который непрерывно строится и достраивается нами. *Umwelt* – это созданный нами окружающий мир, обратно влияющий на нас самих. *Umwelt* – это и наш микросоциум, мир наших непосредственных социальных связей и отношений. Живой организм и окружающая среда совместно и взаимно конституируют друг друга. Эта теоретическая позиция становится в настоящее время достаточно популярной и получает название *extended mind*. Одна из флагмановских статей принадлежит перу Э. Кларка и Д. Чалмерса [6]. Но ведь это и есть энвайронментализм, экология человеческого действия, коммуникации и познания.

Наш мир – это, скорее, не мир вещей, а мир действий, мир наших поведенческих актов и откликов на эти акты. Часто обсуждается простейший пример – восприятие нами мягкости губки. Мягкость губки не находится в ней самой, она обнаруживается нами в нашем действии и благодаря ему, в том, как губка отвечает на наше активное действие, на сжатие, производимое соответствующими движениями нашего тела (ладоней или пальцев).

В социальном мире, мире социальных взаимодействий вслед за М. Мерло-Понти говорят об интеркорпоральности, которая необходима для социального понимания и производства смыслов. Наши целенаправленные или непроизвольные телесные действия – хватания, указание, передача из рук в руки, касания, движения навстречу или, напротив, отстранения, являются чрезвычайно значимыми. Особое значение имеет весь арсенал невербальной коммуникации – язык телодвижений и поз, жестов, интонаций, мимики и движений глаз, культурных касаний, о которых замечательно рассказывает в своих книгах Г.Е. Крейдлин [3]. Интонации голоса и телесные движения нередко говорят больше, чем сами слова. И, конечно, намеренное прекращение коммуникации (например, игнорирование приветствия «Здравствуйте!») несет несравнимо больший смысл для знающих друг друга людей, чем беглое «Зрасьте!».

Коммуницируют между собой телесно организованные субъекты, и их коммуникация означает рождение смысла. «Фактически смыслы возникают, устанавливаются, изменяются и т.п. через межличностную координацию движений. И, наоборот, движения становятся межличностными, будучи координированными через попытки понимания друг друга, которые направляются также усилиями создать и наладить способы понимания друг друга» [7, p. 471].

Говоря о важности интеркорпоральности для возникновения интерсубъективности, подчеркивают также, что люди как когнитивные существа или, в иной ипостаси, акторы социального действия, являются гибкими, пластичными системами. История их предыдущих социальных коммуникаций хотя и во многом определяет сегодняшнее общение и достижение понимания, но не жестко: они изменяются в процессе жизни и взаимодействия и могут выходить на новый уровень взаимного понимания и личностного соприкосновения или же, напротив, полностью или частично терять интерес друг к другу и/или способность достижения согласия. Необходимо учитывать также, что действия и социальные взаимодействия приобретают свою собственную жизнь и изменяются в зависимости от ситуации (ситуативность достижения интерсубъективности).

Эмпатия. Экология духовной деятельности. Человек как участник социальных взаимодействий не просто наблюдает других людей, строя сложные межличностные отношения или занимаясь литературным, поэтическим, актерским творчеством, – он развивает в себе способность вчувствования, эмпатии. Изучению феномена эмпатии уделяется ныне большее значение, тем не менее, здесь остается еще немало неясного.

Эмпатия является одновременно и основой креативных способностей человека, и способом восприятия, понимания, коммуникации и создания красоты, и внутренним стержнем для морального действия. Эмпатия – тот узелок, через который соединяются истина, красота и добро. В художественном и отчасти научном творчестве способность вчувствования – это способность слиться с природным и/или социальным миром, войти с ним в резонанс, чтобы открыть в нем, а тем самым и в себе самом, что-то новое. В восприятии красоты это основа незаинтересованного любования. Этическое поведение начинается тогда и постольку, когда и поскольку человек научается чувствовать радость (или горе) другого как свою собственную радость (или горе), о чем писал Адам Смит в своем опусе «Theory of Moral Sentiments».

Эмпатия означает способность выйти из самого себя и посмотреть на себя со стороны, зазеркалить, на что не способны животные, которые сливаются со своим окружением, со своим *Umwelt*. Недавнее открытие в нейронауке говорит, что за эту способность ответственны так называемые зеркальные нейроны. А вместе с тем это высшая способность человеческого духа. Человек отстраняется от самого себя и дистанцируется от своих действий и своей среды – тем самым он открывает что-то ранее не известное в мире, в другом человеке, в себе как Другом и одновременно перестраивает самого себя. Путем расставания с собой он себя находит. Пересаживая часть самого себя в личность другого, отдавая самого себя (тем самым создается как бы симбиозная личность), он находит самого себя подлинного, обновляется и развивается. Не боясь потерять свою идентичность, он ее обретает и укрепляет. В мире, в Другом (или в Других), в не-Я он узнает самого себя, свое Я, обновленное и преображенное или обнаженное, подлинное.

Библиографический список

1. Князева Е.Н. Энактивный ум: новая конструктивистская парадигма в когнитивной науке // Психология и психотехника. 2010. № 9. С. 16–26.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции. М., 2007.
3. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. М., 2004.

4. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М., 2006.
5. Clark A., Chalmers D.J. The Extended Mind // Analysis. 1998. Vol. 58. P. 7–19.
6. De Jaegler H., Di Paolo E. Parpicitatory Sense-making. An Enactive Approach to Social Cognition // Phenomenology and Cognitive Sciences. 2007. Vol. 6.
7. Fuchs T., Jaegher de H. Enactive Intersubjectivity: Participatory Sense-making and Mutual Incorporation // Phenomenology and Cognitive Sciences. 2009. Vol. 8. № 4. P. 466.
8. Kauffman S. At Home in the Universe. The Search for Laws of Self-organization and Complexity. London, 1995. P. 282.
9. Lewin K. Werkausgabe. Bd. 4: Feldtheorie. Bern; Stuttgart, 1982. S. 149.

А.В. Матвийчук

Философские основания экологической деонтологии

В статье исследуются философские основания новой научной дисциплины – экологическая деонтология. Показана методологическая актуальность привлечения деонтологической теории к решению проблем по экологической трансформации сознания современного человека.
Ключевые слова: экологическая деонтология, трансформация мышления, глобальные проблемы, устойчивое развитие.

Совокупность наличных и потенциальных экологических проблем, с которыми столкнулось человечество на рубеже XX и XXI вв., является свидетельством кризиса мировоззрения и образа мышления современного человека. Этот тезис сегодня стал практически общим местом значительного количества научных и научно-популярных работ, посвященных экологической проблематике. Между тем осознание реальной опасности экологической и антропологической катастрофы стимулирует поиск новых ценностей и этических регулятивов, способствующих гармонизации отношения «Человек – Природа». Но что такое гармония?

Буквально гармония (греч. *αρμονια*) – это связь, порядок; строй; слаженность, соответствие, стройность. Если говорить о социальной гармонии, то это бесконфликтное упорядоченное сосуществование всех элементов социальной общности. Гармония также может трактоваться как состояние системы, когда она достигает высшей стадии развития, совершенства, функциональной эффективности и производительности. С другой стороны, понятие «гармония» всегда стоит в одном ряду с понятием «порядок». Его в социальном контексте можно определить как систему надежных и продуктивных отношений между людьми, между человеком и социумом, между социумом и Природой. Это наличие способности к саморегуляции и самосовершенствованию системы «Человек – Природа» и соответствующих этому механизмов.

Такие механизмы являются, очевидно, продуктом духовной жизни человека и общества, а характер и эффективность этих механизмов определяется содержанием таких форм общественного сознания, как мораль, религия, политика, право, искусство и философия. Иными словами, содержанием культуры человека, через которое «формируется в человеке чувство собственного достоинства и императивность, складывается гуманистическое мировоззрение и методологическая направленность на мир, которые обеспечивают единство духовного и практического» [4, с. 23]. Безусловно, уровень культуры может быть разным, но, как правило, когда говорят о «культурности» человека, речь всегда идет об этически высокой культуре и образе жизни – имеется в виду «дружеское общество зрелых людей, для которых существуют неписаные законы совести, чести, братства, ответственности, сострадания, самоотречения, служения друзьям» [2, с. 230].

Думаем, внимательному читателю вышеприведенные определения и рассуждения в определенной степени напомнили о важном для экологического (и не только) дискурса понятии – «устойчивое развитие». Ведь разве установление баланса между удовлетворением современных потребностей и защитой интересов будущих поколений, включая их потребности в безопасной и здоровой окружающей среде, не является тем вариантом гармоничного содержания отношения «Человек – Природа», о котором так много говорят и пишут ученые, политики и общественные деятели? Разве парадигма устойчивого развития, включающая в себя требования по защите окружающей среды и обеспечения социальной справедливости во всех контекстах общественной жизни (в частности, в плане доступа к ресурсам), не является своеобразной квинтэссенцией такой желанной гармонии с Природой и с самими собой?

В то же время следует помнить, что устойчивое развитие – это управляемое развитие. В основе его управляемости – упорядоченный системный подход и современные информационные технологии, которые позволяют эффективно и продуктивно моделировать альтернативы развития, прогнозировать их результаты и выбирать наиболее оптимальный вариант. Иными словами, устойчивое развитие – это действие по определенным правилам, в основе которых идея максимального соблюдения баланса интересов всех участников определенной системы отношений.

Из вышеуказанного, по нашему мнению, следует, что гармонизация отношения «Человек – Природа» на практике предполагает разработку и внедрение новых стандартов таких отношений. При этом само понятие «стандарт поведения» (в отличие от понятия «модель поведения») воспринимается и понимается нами как нечто обязательное, безусловное, необходимое и должное. Между тем дисциплину, которая исследует сферу должного, принято обозначать термином «деонтология» (от греч. *deon* – надлежащий, должный). Мы убеждены, что реальное решение экологических проблем актуализирует именно деонтологический подход к проблематике отношения «Человек – Природа», поскольку деонтология не только четко определяет систему требований к поведению человека в определенной сфере жизнедеятельности, но и выявляет специфику их реализации. Именно поэтому мы последовательно отстаиваем мнение, что средством решения задачи экологизации предметно-практической деятельности человека и общества могла бы стать новая дисциплина, которую мы обозначили как «экологическая деонтология» [11–13].

Концептуально экологическая деонтология (экодеонтология) рассматривается нами как теоретическая и практическая научная и учебная дисциплина. Она выступает как система специальных (экодеонтологических) знаний о специфике и последствиях деятельности человека в природе, опираясь на которые становится возможным определить и сформулировать систему принципов, требований и норм надлежащей, экологически ориентированной предметно-практической или социальной (в частности, профессиональной) деятельности. При этом экологическая деонтология призвана не просто зафиксировать разрыв между должным (с экологической точки зрения) и реальным в процессе жизнедеятельности человеком, но и направить на поиск ценностных и нравственных ориентиров, которые будут иметь в итоге свое отражение в формальных и неформальных требованиях и установках психологического, нравственного, правового, политического и экономического характера. Соблюдение этих требований, их реализация человеком в повседневной жизни и профессиональ-

ной деятельности, по нашему убеждению, может реально способствовать преодолению дисгармонии в отношении «Человек – Природа».

Осмысление научных перспектив экологической деонтологии обратило нас к вопросу, как данный научный концепт соотносится с современными философскими трендами. Отправной точкой наших рассуждений является констатация того, что сейчас мы живем во время постмодерна, идеи которого получили статус общекультурного явления и проявляются в различных сферах жизни современного общества (особенно в интеллектуальной сфере). Конечно, постмодернизм подвергается критике – как внутренней, так и внешней. Например, французский философ Жан Бодрийяр, которого принято относить к постмодернистам, активно выступает против крайних форм последнего – чрезмерного сциентизма и технологизма [1]. В свою очередь, с позиций внешнего наблюдателя постмодернизм активно и последовательно критикует российский философ Владимир Кутырев, для которого идеи постмодернизма – это философская апология образа жизни западной цивилизации, в наибольшей степени отвечающей за истощение природы [5, с. 90]. Но несмотря на критический шлейф, постмодернизм, бесспорно, является актуальным, мощным и динамичным философским явлением. Это дает нам основание использовать его в качестве своего рода мерила актуальности и философско-методологической уместности привлечения деонтологического подхода в контексте решения проблем по экологической трансформации сознания современного человека. Другими словами, используя концептуально-понятийный и интерпретирующий методы научного поиска, мы попытаемся доказать претензии экологической деонтологии на научное будущее и очертить ее эвристический потенциал.

Итак, современному философскому дискурсу (и не только) присуще стремление пересмотреть предыдущую традицию мышления и познания. В связи с этим немецкий мыслитель Юрген Хабермас определил мотивы постметафизического мышления, а именно: лингвистический поворот, конкретизацию ума и отказ от превосходства теории над практикой, а также осознание их взаимообусловленности. Все это, по его мнению, открывает путь к поиску связей между символически структурированным *жизнемир*ом, коммуникативным действием и дискурсом. «Заключение теоретических результатов в их практические связи создания-применения способствует осознанию релевантности повседневного контекста действия и коммуникации» [8, с. 32]. Если учесть вышеизложенное, вполне логичным выглядит подход к экологической деонтологии как к системе специальных теоретических знаний о надлежащей, экологически ориентированной предметно-практической или социальной деятельнос-

ти, которая регулируется логично происходящими из этих знаний принципами и нормами.

С другой стороны, тот же Хабермас в рамках осмысления специфики постметафизического мышления пришел к выводу, что сейчас философия должна выступать в роли интерпретатора, который обеспечивает содержательную связь между экспертными культурами науки и техники, права и морали, с одной стороны, и коммуникативной практикой – с другой [8, с. 32]. Между тем в рамках экологической деонтологии необходимость овладения экологическими и этическими теориями обусловлена именно заданием наработки действенных ценностных и нравственных ориентиров, которые в итоге будут отражены в формальных и неформальных требованиях и установках психологического, нравственного, правового, политического и экономического характера.

Постмодернистский тезис о том, что проблемы объективной реальности решаются через субъективность индивида, также имеет важное значение для нашего обоснования философско-методологической уместности экологической деонтологии. Здесь, прежде всего, следует вспомнить, что, как выражается украинский философ Валентин Лукьянец, в интерьере постмодерна на смену старой «объект-субъектной» эпистемологической схеме приходит схема социальных интеракций между различными субъектами действия. При этом содержание термина «субъект действия» предусматривает не только субъекта познавательного, речевого, антропогенного, социального действия. «Действие, о котором идет речь, может быть физическим, химическим, биологическим, психическим, когнитивным, социальным» [10, с. 31]. Таким образом, и человек, и окружающая среда (природа) в мировоззренческом интерьере постмодерна приобретают статус автономных субъектов. Между тем их субъектность и автономность (свобода) являются предпосылкой развития деонтологического пространства – пространства должного. Ведь без норм должного как основы коммуникации невозможно достижение ни консенсуса, ни состояния полилога между субъектами действия. Следовательно, обращение к деонтологической традиции является обоснованным и соответствующим философским установкам эпохи постмодерна.

Одновременно анализируя содержание постмодернистской схемы социальной интеракции «субъект познания – мир агентов действия», мы обязательно должны учитывать аксиологический аспект. Ведь ценности выступают основанием человеческого действия, а некоторыми авторами вообще рассматриваются как предельные нормативные основания поведения и сознания человека [7, с. 76]. К слову, Самуэль Хантингтон отнес ценности к основным элементам культуры и цивилизации [Там же, с. 47].

Поскольку, по мнению американского мыслителя, невозможно представить себе развитие человека в отрыве от цивилизации, то, думаем, правомерно говорить, что история развития человека и общества – это еще и история ценностей, которые в разные времена исповедовались. Между тем в контексте феноменологического понимания ценностей понятие должного рассматривается именно как способ реализации последних. Например, Николай Гартман утверждал, что долженствование (обязательность) относится к сущности ценностей [3, с. 221]. Таким образом, мы опять приходим к необходимости применения деонтологического подхода как средства исследования должного в экологической сфере, поскольку долженствование является сущностным признаком ценностей, которые постмодернистами признаются определяющими среди факторов, обусловливающих направление познавательной и практической деятельности современного человека.

Рассматривая предпосылки актуализации деонтологического подхода и обоснованность его привлечения в современный экологический дискурс, мы не можем обойти вниманием актуальную для постмодернизма проблему телесности. Как отмечает украинская исследовательница Ольга Гомилко, экологический кризис дал о себе знать, в первую очередь, не как симптоматика неблагополучия окружающей среды, а как угроза нормальному функционированию человеческого тела: «Изменения состава воздуха, воды, продуктов питания негативно сказываются не на состоянии природы вообще, а на состоянии здоровья человека, провоцируя разбалансировку нормального функционирования его органики и тела в целом» [9, с. 266]. Поэтому в стремлении сохранить свое тело и душу человек обречен переосмыслить и изменить свои отношения с окружающим миром – Природой. При этом экологическая деонтология рассматривается нами как одно из средств такого переосмысления с прицелом на разработку обоснованной с экологической и моральной точки зрения системы требований, норм и правил поведения человека в современном мире (прежде всего мире природы).

Еще один момент, который, по нашему мнению, подтверждает актуальность разработки концепции экологической деонтологии, – это общая постмодернистская тенденция этизации различных сфер жизни и связанное с ней развитие новых форм этики. Стоит отметить, что история, так сказать, современной волны этизации берет своё начало в 70-х гг. XX в. и содержательно определена трудами таких философов, как К.-О. Апель, Ю. Хабермас, Х. Йонас, В. Кульман, П. Ульрих, В. Хёсле. Общим в их работах можно считать признание актуальности задачи восстановления единства социальной практики (науки, культуры, экономики, политики)

и этики. Именно в это время в научный оборот входят идеи дискурсивной этики и этики ответственности, а также набирает силы трансформация теоретической этики в сторону практичности, что, в конце концов, оформилось в новую линию ее развития – прикладную этику.

Так, дискурсивная этика провозглашает, что истоки этических отношений и пути решения разного рода этических проблем берут начало в дискурсе и коммуникации субъектов, т.е. в самой жизни. Акцентированное обращение к осмыслению и решению реальных проблем человеческой практики позволяет определять дискурсивную этику как этику, погруженную в жизнь. При этом оригинальность и специфичность дискурсивной этики проявляется в ее четырех основных чертах: 1) деонтологическая – требование включения в моральный принцип учета последствий действий моральных субъектов; 2) универсалистская – требование включения в перспективу морального воздействия всех «заинтересованных и тех, кого это касается»; 3) процедурность – культивирование нормотворческой установки, достигаемое путем внедрения процедурных механизмов универсализации этического содержания в процессе коммуникации (речь идет о процедуре тестирования нравственного содержания и обоснования моральных норм); 4) когнитивизм (интеллектуализм) – требование разумного постижения значимости (обязательности) принципа благого и надлежащего [6]. Следует заметить, что деонтологичность, универсализм, процедурность и когнитивизм являются типичными характеристиками для моральной теории. Однако, наполнив их новым содержанием в рамках дискурсивной этики, К.-О. Апель открывает новый путь к поиску и формированию норм, которые ведут к дискурсивному согласию и являются предпосылкой создания коммуникативного сообщества – проще говоря, открывают путь к объединению всех людей. Правда, объединение это стимулируется ситуацией предельных угроз, с которыми столкнулось человечество в конце XX – начале XXI вв. [15].

При этом К.-О. Апель в идейном плане солидаризируется с Хансом Йонасом, который в своих фундаментальных трудах «Принцип ответственности» и «Техника, медицина и этика. К практическому приложению принципа ответственности» очертил контуры новой этики. В ее основу был положен принцип ответственности, смысл которого заключается в заботе о целостности и сохранности бытия человечества. В одном из определений содержания принципа ответственности Йонас отмечает, что его задача состоит в сохранении человека при сохранении двойственности его воли, неприкосновенности его мира и его сущности против угрозы со стороны собственной власти [16, с. 9]. В свою очередь, Апель говорит о необходимости в кризисной ситуации современности придерживать-

ся принципа прогресса с императивом сохранения бытия и достоинства человека [16, с. 23]. Средством решения указанного задания в пределах современной коммуникативной философии провозглашается дискурсивно-консенсуальная концепция ответственности, в которой сочетаются деонтологические и телеологические аспекты этики. Таким образом, мы еще раз убеждаемся в актуальности деонтологического подхода в экологическом дискурсе, поскольку это соответствует типичной для современной этики тенденции приобретения ею прикладного характера и превращению в регулятивно-правовой механизм. Полагаем, что этому может быть два объяснения: с одной стороны, проявляется чрезмерный прагматизм и утилитаризм, присущий нашему современнику (в том числе по поводу философских знаний); с другой стороны, перед современным человеком встал целый ряд вполне конкретных проблем, решение которых предполагает глубокое философское осмысление (в частности, в рамках этического знания) и, одновременно, требует быстрых и эффективных действий по решению этих проблем (минимизации негативных последствий антропогенного воздействия на окружающую среду). Поэтому деонтологическая теория и ее наработки все больше воспринимаются как актуальный инструментарий решения этих проблем.

Между тем, указывая на важные, по нашему мнению, черты постмодерна, стоит обратить внимание на характерное для него осознание кризиса идеи индивидуализма. Стремление к личной реализации привело современного человека к одиночеству, а с ним – к потере тех возможностей, которые дает социум. Более того, ныне речь идет о нехватке навыков взаимодействия с обществом и позитивной межличностной коммуникации. Так, польско-английский социолог и философ Зигмунд Бауман указывает, что либеральная концепция индивидуализма привела к нивелированию естественных отношений между людьми и формированию так называемой «технологии бытия вместе». Данная технология эффективна для достижения экономических или личных (например, статусных) целей, однако содержит и ощутимые опасности. Особенно угрожающей является перспектива деструкции личности и одновременно ближайшего окружения. Ведь краткосрочные проекты направлены на достижение сиюминутных целей (так называемый «короткий план жизни»), лишают долгосрочного смысла проживания собственной жизни [24, с. 345]. Ограничивается горизонт видения себя в перспективе – рушатся устои чувства ответственности, ведь сосредоточенность на личном настоящем не мотивирует и не позволяет задуматься над будущим – и своим, и других.

Такая ситуация обусловила активное обращение к идее утверждения моральных ценностей общества, способных обеспечить баланс прав и

обязанностей личности в обществе, стремящемся к устойчивому (успешному) развитию. На почве критики либеральной концепции индивидуализма возникает коммунитаризм – философско-политическое течение, которое обосновывает необходимость восстановления чувства солидарности, а также возврат к ценностям коллективизма. При этом коммунитаризм видит основу общества в моральных ценностях и общности. В рамках коммунитаризма утверждается, что именно чрезмерный индивидуализм и дезинтеграция современного общества обусловили упадок морали. Для сторонников коммунитаризма (З. Бауман, А. Этциони, А. Макинтайр, М. Сендел, Ф. Селзник, Ч. Тейлор и другие) принципиальными являются идеалы общего блага, ведь оно составляет фундамент обоснования возможности ограничения индивидуальной независимости и самореализации. Отсюда интерес к проблеме формирования общего представления о благе и ценностях, способах их формирования и трансляции [14]. При этом фундаментальным тезисом для коммунитаризма является невозможность принуждения с целью обеспечения общественного порядка. Порядок в обществе требует наличия комплекса общепризнанных норм и ценностей. Но нормативный порядок может установиться тогда, когда большинство граждан верят в принятые в обществе нормы, убеждены в их справедливости, а не просто вынуждены им подчиняться [18, с. 90–91]. Неудивительно, что западные эксперты по деонтологической проблематике часто относят представителей коммунитаризма к деонтологической традиции [20].

Между тем указанные положения коммунитаризма дают основания еще раз утверждать, что идея экологической деонтологии согласуется с современными интеллектуальными тенденциями. Критический смысл отношений человека и природы, глобальная экологическая проблема сохранения природных условий существования человека и общества в конечном итоге приведут современного человека к осознанию себя целостным субъектом социокультурного бытия в рамках мирового сообщества (что характерно и для коммунитарной парадигмы). Гармонизация отношения «Человек – Природа», очевидно, предусматривает соответствующие интеллектуальные и физические усилия – как на индивидуальном, так и на общественном уровнях. Поводом к такого рода усилиям является идея экологического общего блага, т.е. речь идет о практической реализации принципа экоцентризма (признание и обеспечение множественности форм жизни как надлежащей и необходимой предпосылки существования человечества). В этом ключе экологическая деонтология как наука о системе принципов, требований и норм надлежащей, экологически ориентированной предметно-практической деятельности имеет

целью формирование экологического мировоззрения, которое по определению не может быть эгоистичным и индивидуалистическим. Такое мировоззрение всегда устремлено в будущее и содержит элемент ответственности – как перед современниками, так и перед грядущими поколениями. Наконец, по нашему убеждению, экологическая деонтология призвана развивать личностный подход к экологической проблематике (как части глобальной). Иными словами, экодеонтология рассматривается нами как средство преодоления равнодушия к тем проблемным вопросам, которые выходят за пределы личных интересов современного человека.

Все вышеизложенное дает нам основания утверждать, что новая научная дисциплина – экологическая деонтология – в условиях глобальных кризисов, переживаемых человечеством, могла бы стать теоретической базой нового концептуального осмысления этического статуса человека в фундаментальном для нее отношении «Человек – Природа». Мы убеждены, что сложность глобальных проблем, стоящих перед человечеством, и их специфическое проявление на локальном уровне (именно тут с разного рода проявлениями этих проблем имеет дело человек) делает философско-методологическое обоснование и утверждение системы деонтологических требований и ограничений относительно действий человека в природе и с природой логичным и чрезвычайно целесообразным научным проектом.

Библиографический список

1. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М., 2006.
2. Гарсия Д. О понятиях «культура» и «цивилизация» // Вопросы философии. 2002. № 12. С. 228–234.
3. Гартман Н. Этика / Пер. с нем. А.Б. Глаголева под ред. Ю.С. Медведева, Д.В. Скляднева. СПб., 2002.
4. Кальной И.И. Философия права. СПб., 2006.
5. Кутырев В.А. Философия постмодернизма: Научно-образоват. пособие для магистров и аспирантов гуманитарных специальностей. Нижний Новгород, 2006.
6. Назарчук А.В. Этика глобализирующегося общества. М., 2002.
7. Хантингтон Самюэль. Столкновение цивилизаций / Пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. М, 2003.
8. Габермас Ю. Постметафізичне мислення / Пер. з нім. В.М. Купліна. К., 2011.
9. Гомілко О. Метафізика тілесності. К., 2001.
10. Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури: Монографія. К., 2000.
11. Матвійчук А.В. Деонтологічний аспект екологічного знання // Мультиверсум. 2006. Вип. 59. С. 39–44.

12. Матвійчук А.В. Екологічна деонтологія: філософсько-методологічна концепція // Нова парадигма. 2010. Вип. 92. С. 12–20.
13. Матвійчук А.В. Світоглядно-методологічний потенціал екологічної деонтології // Мультиверсум. Філософський альманах. 2009. Вип. 82. С. 223–231.
14. Тейлор Ч. Етика автентичності / Пер. з англ. А. Васильченко. К., 2002.
15. Apel K.-O. A Planetary Macroethics for Mankind: The Need, the Apparent Difficulty, and the Eventual Possibility. Honolulu, 1991. P. 261–278.
16. Apel K.-O. Diskurs und Verantwortung. Frankfurt am Main, 1988.
17. Etzioni A. Communitarianism, Encyclopedia of Community: from the Village to the Virtual World. Vol. 1: A–D. 2003. P. 224–228.
18. Etzioni A. Die Entdeckung des Gemeinwesens. Ansprüche, Verantwortlichkeiten und das Programm des Kommunitarismus. Stuttgart, 1995.
19. Freeman S. Utilitarianism, Deontology, and the Priority of Right // Philosophy and Public Affairs. 1994. 23, 4. P. 313–349.
20. Gerald F. G. What is Deontology? Part Two: Reasons to Act // Journal of Value Inquiry. 2001. Vol. 35. P. 179–193.
21. Gert B. Morality: A New Justification of the Moral Rules. Oxford, 1988. P. 9–10.
22. Grundlagen der Ethik // von Kutschera F. Berlin; NY, 1982.
23. Selznick Ph. The Communitarian Persuasion. Washington, 2002.
24. Szmyd K. Niektóre problemy rozwoju pedagogiki humanistycznej i aksjologicznej // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспектива. Збірник наукових праць. Випуск VIII. Рівне, 2008. С. 342–365.

С.А. Мудрак

Развитие отношения человека к природе (о субъективации и субъектификации)

Актуализируется проблема изучения взаимосвязи двух личностных феноменов, непосредственно связанных с развитием субъективного отношения человека к природе: личностной субъективации и субъектификации природных объектов.

Ключевые слова: экологическое сознание, субъективное отношение к природе, субъективация, субъектификация природных объектов.

Поиски путей и направлений развития человечества, выхода из глобального экологического и духовного (цивилизационного) кризиса привели к возникновению в философии, психологии, культурологии и педагогике подходов, которые перестали рассматривать мир, природу только как среду обитания, объект познания человека, источник удовлетворения прагматических целей, объект-средство. Пришло время на более высоком уровне сознания человечества прочувствовать единство и неразрывную связь человечества и мира вокруг него [1–3; 6].

Классическая философия и научная мысль сначала создали представление о природе как объективной реальности, дистанцированной от субъекта. Как писал Б. Рассел, «даже в лучших проявлениях философии после Демокрита ошибка состоит в неоправданно преувеличенном внимании к человеку по сравнению с Вселенной». Идея преобразования мира и подчинения человеком природы была доминантой в культуре техногенной цивилизации вплоть до нашего времени.

Русские космисты (Н. Федоров, В. Вернадский, А. Чижевский и др.) уже в конце XIX – начале XX вв. пытались вернуть человека в мир природы, возродить картину гармоничного космоса, считали, что человек

цивилизацией убит, порабощен. Их работы были проникнуты осознанием всеобщей взаимообусловленности и всеединства мира-космоса.

В 70-е гг. XX в. формируется новая философия природной среды. В одном из ее направлений, глубинной экологии (А. Нейсс, У. Фокс), отношения с природой рассматриваются через развитие схватывания «целостности Мира», высокую экологическую чувствительность, «чуткость к Вселенским ритмам», личное переживание единства Мира, охват сверху с позиции «вненахождения», через способность более глубоко отождествляться с окружающим миром (В.Е. Ермолаева). Это отношения «Я – Ты». Б. Дивол, Дж. Сешенс называют это схватывание объективным неантропоцентричным пониманием по контрасту с субъективистским антропоцентризмом. У. Фокс представляет это как путь формирования экологического сознания, А. Нейсс – как новую онтологическую идентификацию переживания единства мира. Предлагается трансцендирование как выход за пределы «я», расширение сознания, самотождественности, т.е. субъект-объектная парадигма преодолевается эволюционно-синергетической (А.С. Арсеньев, В.Е. Ермолаева, Н.Н. Моисеев, А.П. Назаретян и др.).

В работах ведущего экопсихолога В.И. Панова отмечается, что на современном этапе требуется экологическая переориентация профессионального, личностного и общественного сознания современного человека. Он обосновывает необходимость преодоления физикальной и гносеологической парадигм в психологии путем перехода к онтологической (экологической, гуманистической) парадигме, в которой отношения с природой выходят на субъект-субъектный уровень, а мир рассматривается как самоорганизующаяся целостность со своей глобальной динамикой с участием человека, предопределяющей коэволюцию (Н.Н. Моисеев) человека и природы.

В концепции В.И. Панова утверждается онтологический подход в экопсихологии, провозглашается единство со-бытия человека и природы, совместного развития в рамках единого существования. С позиции онтологии единства нельзя взирать на реальность как зритель – со стороны, необходимо участвовать, одновременно изменяя и себя [6].

В настоящее время назрела необходимость дальнейшего углубления понимания онтологической (отражающей субъект-субъектный тип взаимодействия) парадигмы в экопсихологии.

С точки зрения философии и психологии субъект всегда наделяется самостоятельной активностью, в том числе и в рамках взаимодействия, рефлексивным, а также смысообразующим компонентом. В субъект-объектных же отношениях только субъект обладает активностью, рефлек-

сией, способностью наделять смыслами и ценностью, а объект не чувствует и не рефлексирует субъекта, не порождает ценности.

Центральное место в структуре экологически ориентированного сознания известные экопсихологии В.А. Ясвин и С.Д. Дерябо отводят субъективному отношению человека к миру природы. Они рассматривают процесс наделения природы свойствами субъекта, выделяя несколько путей, в том числе и субъектификацию [7].

Заострение аксиологического аспекта в рамках онтологического подхода приводит к поднятию вопроса о ценностном характере взаимодействия человека и природы. Следует изменить в целом отношение к миру, говорить о единых, универсальных ценностях человека и природы [3]. Возможно, преодолеть дуализм социальной и природной истории.

Природа, как равноправный участник отношений, заставила обратить на себя внимание и задала себя как бóльшую ценность, как ценность, равную нашей. Б. Колликот писал: «Пока я думаю, что заключен в собственном теле, я буду заботиться о нем, часто ценой “тел” других – минералов, растений, животных и даже людей. Но раз я понял, что на самом деле внутренне связан со всеми остальными, все в мире оказываются моим телом... Природа внутренне ценна в той мере, в какой внутренне ценно “Я”». Т.е мир природы наделяется несомненной ценностью для человека как части его сущности. Встает вопрос – а для природы является ли ценностью человечество? Да, в рамках общих законов развития и эволюции.

Западный мир до настоящего времени шел по пути отстаивания индивидуальной ценности человека в социуме, пытаясь гармонично совместить индивидуализм с законами социума, отдавая ценностный приоритет индивидуальности. Природа оставалась лишь объектом-средством в рамках прагматического подхода.

На Востоке (Китай, Япония) традиционно формировалось общество, в котором культивировалось превосходство общесоциальных (государственных) ценностей над индивидуальными. При этом в буддизме признавалось, что все есть процесс, поддерживаемый универсальной энергией, объемлющей весь мир. Человек – не более чем всплеск в этом универсальном потоке, он часть природы. Все вещи и явления в процессе взаимодействия тяготеют к равновесию и гармонии.

Африка предоставляет нам пример сохранившегося восприятия человеком себя как части мира и природы на уровне бытия и сознания, где природа на ценностном уровне имеет даже некоторую доминантность.

Для современного человека встает вопрос не только субъектификации природы, но и субъективации отношений с ней, развития в синергетической связи с природой.

Само понятие субъективации предполагает процесс, обратный объективации. Это сеть, несомненно, активных и рефлексивных отношений. Субъективация скорее осуществляется, чем принадлежит (А. Нейсс). В работе М. Фуко «Субъект и власть» субъективация – это процесс складывания субъективности, до этого процесса субъект не существует. М. Фуко рассматривает его как нечто, происходящее в социальном мире. В литературном анализе под субъективацией понимается перемещение точки видения из сферы автора в сферу сознания персонажа.

Если рассматривать человека как сущность единого природного и социального мира, то для становления полноценной субъективации последнего необходимо действие в мире социума и природы. Причем необходимо субъектифицировать природные объекты, на этом основании изменяется собственная субъективация [4; 5]. А в идеале процесс должен привести к переживанию единства [6], т.е субъективации себя и мира как единой системы. Альтернативной же «киборгизации» человечества, детерминантой дальнейшей эволюции станет коэволюция человека и природы [1].

Библиографический список

1. Глазачев С.Н. Ноосферные идеи Вернадского и современное образование // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2012. № 1. С. 9–12.
2. Глазачев С.Н., Гагарин А.В. Экологическая культура специалиста-управленца: акмеологический аспект // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 3. С. 87 – 90.
3. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: Монография. М., 2008.
4. Мудрак С.А., Гагарин А. В. Эмпирическое изучение экологической компетентности личности студентов разных национальностей // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер.: «Социально-экологические технологии». 2012. № 2. С. 90–92.
5. Мудрак С.А., Гагарин А.В., Глебов В.В. Features of Ecological Competence of Students Living in Conditions of Big City (by the Example of the Students of the Peoples' Friendship University of Russia) // Вестник Российского университета Дружбы народов. Сер.: «Психология и педагогика». 2012. №. 4. С. 78–84.
6. Панов В.И. Методологические проблемы экопсихологии развития // Экопсихологические аспекты развития индивидуальности / Под ред. В.И. Панова. М., 1997. С. 5–21.
7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. М., 2000.

А.С. Фетисова

Соотношение типа экологического сознания и уровня потребительского отношения человека к природе

Приведены результаты исследования, проведенного на базе Департамента природопользования и охраны окружающей среды города Москвы. Анализируются факторы, детерминирующие взаимосвязь типа экологического сознания и отношения человека к природе.

Ключевые слова: экологическое сознание, природоцентрический тип сознания, отношение к природе.

Необратимые последствия нарушения экологического равновесия на планете поставили вопрос о необходимости сбалансированного решения социально-экономических задач и проблем сохранения благоприятной окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения потребностей нынешнего и будущего поколений людей. Важная роль в этой связи сегодня отводится развитию у человека экологического сознания как субъективного, личностного фактора преодоления потребительского отношения к природе, способствующего бесконтрольному использованию ее ресурсов [3]. Очевидно, что принципиальное значение имеет высокий уровень сформированности данного свойства личности у специалистов-управленцев, задействованных, прежде всего, в сфере принятия управленческих и стратегических решений, связанных с экологическими вопросами [2].

Летом 2012 г. на базе Департамента природопользования и охраны окружающей среды города Москвы, среди его сотрудников и руководителей различного уровня, а также среди обычных людей, не связанных с природоохранной деятельностью, было проведено опытно-экспериментальное исследование экологического сознания, нацеленное, прежде всего, на выявление особенностей соотношения типа экологического сознания и уровня потребительского отношения человека к природе.

В исследовании приняли участие 150 человек, из них 112 инспекторов, занимающихся экологическим контролем и надзором в городе Москве, и 38 человек, не работающих в сфере экологии.

Все участники исследования были поделены на три группы.

Первая экспериментальная группа (45 чел.) – государственные инспектора, работающие в отделах экологического контроля в администрат-

ративных округах города Москвы, как правило, имеющие профессию «эколог». Непосредственное место работы – офис с выездами на промышленные и озелененные территории города Москвы. В круг их задач входят следующие:

– предупреждение, выявление и пресечение нарушений законодательства в области охраны окружающей среды;

– осуществление государственного экологического контроля за объектами хозяйственной и иной деятельности;

– государственный контроль за выполнением требований по защите зеленых насаждений на территории города Москвы.

Вторая экспериментальная группа (67 чел.) – государственные инспекторы, которые работают на особо охраняемых природных территориях (в парках и лесопарковых зонах) города Москвы, как правило, имеющие профессии «инженер лесного хозяйства», «инженер-эколог», «инженер садовопаркового и ландшафтного строительства», «зооинженер». Непосредственное место работы – лесопарковая зона. В круг их задач входят следующие:

– сохранение и восстановление биологического и ландшафтного разнообразия, ценных природных и историко-культурных комплексов и объектов, в том числе животного и растительного мира, на особо охраняемых природных территориях (ООПТ) города Москвы;

– организация и координация работ по охране, использованию, воспроизводству (в том числе вольерному содержанию и разведению), инвентаризации и мониторингу объектов животного мира, находящихся на особо охраняемых природных территориях города Москвы;

– организация и координация работ по созданию и содержанию экологических троп, веломаршрутов, экскурсионных троп и других рекреационных объектов и информационных центров на ООПТ города Москвы;

– организация и координация работ по ведению Красной книги города Москвы на особо охраняемых природных территориях.

Контрольная группа (38 чел.) – люди, не связанные с охраной природы и профессии которых не имеют отношения к экологии, доминирующие профессии: «инженер», «юрист», «экономист», «врач» и т.п.

Таким образом, можно отметить, что за принцип выборки респондентов бралась их причастность к природоохранной деятельности с целью выявления их мировоззрения и отношения к окружающей природной среде.

Для исследования экологического сознания была выбрана разработанная в лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО методика «Тест экологической мотивации» [5]. Тест состоит из четырех шкал.

1. «Экологические угрозы». Цель шкалы – оценить отношение опрашиваемого к экологическим угрозам, включая как деятельность человека, угрожающую природе, так и природные явления, могущие повредить людям. По данной шкале имеется 8 первичных показателей и 4 производных: средняя сила положительного воздействия природы на человека (NP+); средняя сила отрицательного воздействия природы на человека (NP–); средняя сила положительного воздействия человека на природу (HP+); средняя сила отрицательного воздействия человека на природу (HF-); средняя частота положительного воздействия природы на человека (NF+); средняя частота отрицательного воздействия природы на человека (NF–); средняя частота положительного воздействия человека на природу (HF+); средняя частота отрицательного воздействия человека на природу (HF–). Для того, чтобы оценить комплексное взаимодействие природы и человека, оценки по силе и частоте были умножены друг на друга. Таким образом, согласно двухмерной модели взаимодействия человека и природы, получаем четыре значения, каждое из которых имеет минимальное значение 1 балл, а максимальное – 81: N+ – положительное воздействие природы на человека; N– – отрицательное; H+ – положительное воздействие человека на природу; H– – отрицательное воздействие человека на природу.

2. «Конфликт сред». Цель шкалы – выявить предпочитаемую среду в ситуации выбора между ними; по данной шкале имеется 3 показателя: «Предпочтение природной среды» (NE); «Предпочтение техногенной среды» (TE); «Предпочтение социальной среды» (SE).

3. «Единение с природой». Цель шкалы – оценить аффективный компонент экологического сознания по следующим показателям: «Эстетические ощущения» (U1); «Телесные ощущения» (U2); «Активность» (U3). Общий балл вычисляется по шкале «Единение с природой» как простая сумма значений трех факторов: U = U1 + U2 + U3.

4. «Экологическая ответственность». Цель шкалы – выявить отношение опрашиваемого к природоохранным мероприятиям различного уровня и степень его осведомленности о природоохранной деятельности. Имеются следующие показатели: «Персональный уровень ответственности» (R1); «Ответственность за близкую среду обитания» (R2); «Ответственность на региональном уровне» (R3); «Ответственность на государственном уровне» (R4); «Ответственность на международном уровне» (R5); «Лимит на роскошь» (R6). Указанные показатели суммируются и образуют общий уровень экологической ответственности (R). Количество всех нулей (или выборов «затрудняюсь ответить») составляет общий уровень экологической осведомленности (EK).

Для статистического анализа использовался метод выявления значимых различий хи-квадрат. Обработка производилась с помощью статистической компьютерной программы SPSS-17.

По данным «Теста экологической мотивации» выявлены следующие статистически значимые различия между группами, принявшими участие в исследовании.

Наиболее высокая оценка (38,3) положительного воздействия природы на человека выявлена в группе «Экспериментальная-2», несколько меньшая (37,09) – в группе «Экспериментальная-1»; ниже всего позитивное воздействие природы оценивают участники эксперимента из контрольной группы (36,23). Различия статистически значимы ($\chi = 35{,}658$; $p < 0{,}05$).

Такие результаты указывают, во-первых, на повышенный уровень когнитивного компонента экологического сознания у группы «Экспериментальная-2», а во-вторых, на тенденцию членов данной группы к оптимистичному восприятию системы «человек – окружающая среда».

Все это указывает на природоцентрический тип экологического сознания, субъективно переживаемый как стремление к гармонии с природой.

Наблюдается значимое превышение показателя «Единение с природой» в группе «Экспериментальная-2» (19,91), однако на этот раз минимальное значение демонстрирует группа «Экспериментальная-1» (18,8). Различия статистически значимы ($\chi = 10{,}577$; $p < 0{,}05$).

Полученные результаты полностью согласуются с тенденцией, выявленной по показателю средней силы положительного воздействия природы на человека (рис. 1), т.е. не только когнитивный, но и аффективный компонент экологического сознания выше у группы «Экспериментальная-2».

Следует отметить, что в ситуациях контакта с природными объектами, переживаемых как эмоционально насыщенные состояния, которые мы обозначаем как «единение с природой», наиболее ярко проявляется антропоморфизм экологического сознания. Гипотетически можно предполагать в таком случае высокий уровень субъектификации природных объектов.

В данном случае наблюдается та же тенденция, что и в предыдущем варианте: максимальное значение показателя «Персональный уровень ответственности» у группы «Экспериментальная-2» (2,65), а минимальное – у группы «Экспериментальная-1» (2,56). Различия значимы ($\chi = 6{,}884$; $p < 0{,}05$). Данный показатель выступает в качестве предиктора поведенческого компонента экологического сознания, что означает, что члены группы «Экспериментальная-2» в своей повседневной деятельности в значительной степени руководствуются экологическим императи-

вом. Это согласуется с выявленным у них природоцентрическим типом экологического сознания.

Аналогичные результаты получены по показателю «Ответственность на региональном уровне»: вновь лидирует группа «Экспериментальная-2» (2,99), наименьшее значение данного показателя у группы «Экспериментальная-1» (2,97). Различия значимы ($\chi = 6{,}831$; $p < 0{,}05$).

Под региональным уровнем подразумевается та часть окружающей среды, с которой человек вступает в непосредственный контакт (место жительства, работы, город в целом).

Поведенческий аспект экологического сознания на региональном уровне указывает на имеющиеся установки, детерминирующие действия, направленные на заботу об охране окружающей среды не только на индивидуальном, но и на социальном уровнях (властные структуры и общественные организации).

Группа «Экспериментальная-2» (2,1) опережает и по показателю «Лимит на роскошь». Однако на этот раз минимальное значение данного показателя – у контрольной группы. Различия значимы ($\chi = 9{,}087$; $p < 0{,}05$).

Данный показатель отражает поступки, доступные только богатым, – главным образом развлечения. По-видимому, полученные данные отражают общемировой тренд экологически ответственного поведения: природоохранные мероприятия должны осуществляться в первую очередь за счет дополнительного налога на богатых.

На основании исследования были выявлены статистически значимые различия между группами испытуемых по всем компонентам экологического сознания: когнитивному (показатель оценки положительного воздействия природы на человека); аффективному (показатель «Единение с природой»); поведенческому (показатели «Персональная ответственность», «Ответственность на региональном уровне», «Лимит на роскошь»).

При этом у испытуемых группы «Экспериментальная-2» выявлены признаки природоцентрического типа экологического сознания и стремление к гармонии с природой.

Таким образом, можно сделать вывод, что детерминирующими факторами, влияющими на отношение к природе и природоцентрический тип сознания, являются среда, в которой находится человек, близость к природе, образование (профессия) в сфере экологии [4].

На основании исследований можно определить, что основным направлением обеспечения экологической безопасности страны и сохранения природы, планеты в целом является развитие экологического сознания

природоцентрического типа в рамках экологизации экономики, законодательства и общества, формирования системы взглядов, направленных на достижение гармонии человека с природой.

Библиографический список

1. Гагарин А.В. Мировоззрение, культура, компетентность личности в контексте устойчивого развития природы и общества // Акмеология. 2010. № 3 (35). С. 28–32.
2. Глазачев С.Н., Гагарин А.В. Экологическая культура специалиста-управленца: акмеологический аспект // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 3. С. 87–90.
3. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: Монография. М., 2008.
4. Фетисова А.С. Психолого-акмеологические факторы потребительского отношения личности к природной среде // Акмеология. 2012. № 3. С. 137– 141.
5. Хисамбеев Ш.Р. Методика экспериментального исследования экологического сознания: разработка и апробация // Российский научный журнал. 2010. № 14. С. 64–78.
6. Glazachev S.N. Science in humanitarian university: formation of tradition // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2008. № 1. С. 22–29.

А.В. Топор

Воспитательно-образовательный потенциал содержания естественнонаучной подготовки будущих учителей

Экологическое образование и воспитание является одним из приоритетных направлений подготовки будущих учителей начальных классов. В этом немалая роль отводится естественнонаучным дисциплинам, воспитательно-образовательный потенциал которых позволяет формировать экологическую культуру будущих педагогов.

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, естественнонаучная подготовка, экологическая культура.

В связи с ухудшением экологической ситуации, стремлением современного общества извлечь выгоду из природы, незнанием и несоблюдением норм поведения в природе, крайней заниженностью нравственных ценностей следует подчеркнуть важность поиска и разработки путей экологизации учебно-воспитательного процесса как средства развития и воспитания экологической культуры подрастающего поколения.

Сегодня важно донести до сознания воспитанников, что каждый человек связан с природой незримой нитью и находится в полной зависимости от нее не только биологически, но и духовно, учась у нее гармонии, ритму, симметрии, целесообразности. Окружающий мир для людей – объект постоянной заботы, и за его благополучие каждый несет персональную ответственность.

В современных условиях вопреки негативным реалиям, связанным с господством потребительской психологии, заниженности нравственных ценностей, ростом агрессивных проявлений в молодежной среде, чрезвычайно важно опираться на приоритет тех истинных, природосообразных ценностей, по которым можно определить человека с подлинной экологической культурой.

Формирование экологической культуры как специфической формы организации деятельности на основе знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций и идеалов обуславливает потребность в экологическом воспитании и образовании, результатом которого становится определенный уровень экологической воспитанности. Принято считать, что данный уровень определяется сформированностью системы естественнонаучных знаний о картине мира для поддержания устойчивых представлений у обучаемых об организации отношений людей с окружающей средой [2].

Социокультурный опыт взаимодействия с окружающей средой рассматривается в качестве интегративного показателя экологической воспитанности личности, развитости ее экологической культуры. К особенностям развития экокультурных навыков Н.С. Дежникова относит психологические аспекты мировосприятия, поддержку экологических инициатив гражданского характера, преодоление пессимизма и безысходности, созерцание природы и живой контакт с нею, включение в деятельность по улучшению окружающей среды и изменение позиции воспитанников, а также создание условий для реализации потребности в самопознании [2].

Важной педагогической проблемой становится разработка соответствующих технологий, не только расширяющих естественнонаучные знания, но и стимулирующих развитие чувственной сферы у будущих учителей, а также методов, включающих их в практическую деятельность экологической направленности.

Под технологиями экологического воспитания понимается сочетание психолого-педагогических приемов и методов, позволяющее обучаемому продвинуться в личностном развитии и выйти на новый уровень качества жизни. Движущей силой развития выступает экокультурный дисбаланс в отношениях индивида с окружающей средой, на ликвидацию которого и направлены воспитательные технологии.

Реализовать воспитательно-образовательный потенциал естественнонаучных дисциплин удастся при соблюдении следующих условий: 1) применения целостного подхода к развитию личности, т.е. одновременного воздействия на интеллектуальную, эмоциональную и деятельностную сферы; 2) строгой ориентации на индивидуальные особенности личностного развития; 3) обеспечения интегративной связи в преподавании естественнонаучных дисциплин, таких как «Ботаника», «Зоология», «Концепция современного естествознания», «Возрастная анатомия и физиология», «Землеведение и краеведение», «Методика преподавания начального естествознания»; 4) учета региональных возможностей и конкретной социально-экологической ситуации.

Согласно современной концепции воспитания экологической культуры (Б.Т. Лихачев, Н.С. Дежникова, И.Д. Зверев) основополагающее значение имеет технологический аспект, в основе которого лежат современные образовательные технологии (игровые, тренинговые, компьютерные и т.д.). Основой методов и форм воспитания экокультуры является актуализация экологических знаний, построенных на предыдущем опыте, которые используются в ходе воспитывающих ситуаций (выбора, проблемные, игровые), применяемых в преподавании всех вышеперечисленных дисциплин. Также целесообразно использование таких форм воспитания экологической культуры, как экологических игр, практикумов, проектов, опытов, которые в наибольшей степени позволяют изменить потребительское отношение студентов к природе.

Оптимизация воспитательно-образовательного процесса естественнонаучной подготовки возможно за счет [1]:

– включения в воспитательный процесс туристско-краеведческой деятельности, обладающей значительным экокультурным и оздоровительным потенциалом;

– насыщения совместной деятельности студентов общением и творчеством для придания ей большей привлекательности (реализация экологических проектов, участие в работе студенческого научного общества, выпуск газет, отражающих экологическую деятельность, и др.);

– создания в вузе особой психологической среды, ориентированной на экологические ценности (здоровый образ жизни, культуру межличност-

ных отношений, эмоциональную отзывчивость, практическое участие в улучшении экологической ситуации в своем городе, районе, селе);

– обращения к позитивным примерам природосообразной деятельности людей, чтобы избавиться от пессимизма, возникающего у студентов на почве неверия в возможности человека изменить мир к лучшему [1].

Решение проблемы экологического воспитания и образования будущих учителей начальных классов в процессе естественнонаучной подготовки заключается в ответе на вопрос: «Как с помощью естественнонаучных знаний привить такое отношение к природе, которое основано на эмпатии и добре?». Отвечая него, необходимо ориентироваться на следующие приоритеты:

– воспитание понимания того, что природа – невосполнимая ценность, жизнь – уникальное явление, человек – часть биосферы и может жить исключительно в рамках ее законов, а разрушение природных и культурных ценностей безнравственно;

– изучение законов развития и воспитания человеческих потребностей с точки зрения условий сохранения природы и общества, человека;

– обучение прогнозированию последствий принятых решений и действий для природы, общества и человека;

– воспитание у будущих специалистов ответственности за собственные решения и действия;

– обучение умению применять полученные знания в педагогической практике [3].

Особенностью экологического образования и воспитания в профессиональной подготовке будущих учителей является непрерывная связь с профилирующими дисциплинами, которая существенно расширяет рамки воспитательно-образовательного потенциала естественнонаучных дисциплин, тем самым открывая педагогам вуза дополнительные возможности для организации жизнедеятельности студентов, пронизанной экологическими ценностями и содействующей духовно-нравственному становлению, развитию, формированию нового мышления, опыта и навыков гуманного отношения к окружающей среде.

Роль естественнонаучного образования на современном этапе развития общества огромна. Это важнейшее звено высшего педагогического образования. Формирование интереса к естественным наукам – сложнейший многоступенчатый процесс, в котором ключевой фигурой является учитель.

Будущий учитель должен не только овладеть необходимым объемом экологических и естественнонаучных знаний, но и научиться организовывать учебный процесс с позиций экоцентрической педагогики, формировать у учащихся активную жизненную позицию.

Библиографический список

1. Заборина М.А. Экологическое образование как приоритетное направление профессионального образования // В мире научных открытий. 2010. Ч. 2. № 1 (07). С. 162–165.
2. Педагогическое общество России: Учебное пособие / Дежникова Н.С., Иванова Л.Ю. и др. М., 2000.
3. Пивоварова Л.В., Корженевская Т.Г., Гусев М.В. Роль науки и образования в формировании биологической грамотности // Вестник Российской Академии наук. 2006. Т. 76. № 1. С. 30–35.

А.А. Шаталов

Возвращение Толстого – мыслителя и педагога

В статье раскрываются основополагающие мысли Толстого о духовно-нравственном развитии личности, о роли и значении школы, воспитания и образования, освещается его вклад в создание школы для народа.
Ключевые слова: народная школа, воспитание и образование, гуманистические теории, обучение грамоте.

Иван Бунин, который ставил Л.Н. Толстого выше всех писателей XIX в., объяснял причину его потери в философско-религиозном трактате 1937 г. «Освобождение Толстого» так: «Крайний пример наиболее тупого толкования его учения и даже смысла всех его писаний дали русские марксисты».

Андре Моруа считал Л.Н. Толстого одним из величайших писателей мира. В статье «Самый великий» он замечает: «Он был для нас не просто гениальным писателем. Над каждой эпохой господствует несколько свободных умов, которых она почитает и которые направляют ее мысли. Толстой был один из этих умов».

Л.Н. Толстой – совесть мира, мыслящие люди Вселенной сверяют по нему свое нравственное здоровье, свой путь в духовном восхождении, и чем дальше удаляет нас время от периода его жизни и творчества, тем чаще возникает потребность обращения к его великим творениям.

Великий художник слова Л.Н. Толстой еще в раннем возрасте проявлял особый интерес к просвещению народа, и свои размышления об этом он изложил в рассказе «Утро помещика». Студент Нехлюдов, не дослушав университетский курс, подчиняет свою жизнь одной цели: «действовать на простой, восприимчивый, неиспорченный класс народа.., избавить его от бедности, дать довольство, передать им образование.., исправить их

пороки, порожденные невежеством и суеверием, развить их нравственность, заставить полюбить добро… какая блестящая, счастливая будущность».

Перед работой над «Анной Карениной» Толстой напряженно в течение двух лет трудится над «Азбукой», пишет ряд работ по народному образованию и прекращает занятие литературным творчеством. Затем он оставляет педагогические занятия и с большим увлечением работает над художественными произведениями. И эта внутренняя борьба между художественным творчеством и педагогикой продолжалась и дальше, после «Анны Карениной».

В первый раз Толстой открыл школу в Ясной Поляне в 1949 г., т.е. после выхода из университета. В «Исповеди» он напишет: «Я всею душою желал быть художником, но я был молод, у меня были страсти, я был один, совершенно один, когда искал хорошего». Школа эта не имела успеха в связи с его отъездом на Кавказ и была закрыта.

Педагогическая деятельность Л.Н. Толстого получила широкий размах в 1859–1862 гг., когда он вновь создает школу в Ясной Поляне и целый ряд школ в Крапивинском уезде. Лев Николаевич сам принимал в нее детей, давал уроки. «Занятие это было особенно мне по сердцу, потому что в нем не было той, ставшей для меня очевидной лжи, которая уже резала мне глаза в деятельности литературного учительства», – писал он потом в «Исповеди». В 1860 г. Толстой предпринимает второе путешествие в Европу: посещает Германию, Францию, Швейцарию.

Главной целью поездки в Европу, как он писал брату Сергею Николаевичу из Парижа, было «узнать современное положение школ за границей, чтобы никто не смел мне в России указывать по педагогии на чужие края, и чтобы быть на уровне всего, что сделано по этой части».

В 1861 г. начинает выходить педагогический журнал «Ясная Поляна». Цель – изучение и обобщение опыта работы окрестных школ. «На мне не лежало, – вспоминал потом Л.Н. Толстой, – ни исторических школьных уз Европы, ни религиозных и философских авторитетов своего отечества… Я бессознательно и свободно должен был идти и пошел своим особенным путем, руководствуясь одним изучением потребности тех учеников, с которыми имел дело» [4, с. 51]. «Цель журнала – педагогическая, но с той особенностью, что для того, чтобы сделаться наукой и плодотворной наукой, педагогике, по нашему убеждению, нужно перестать основываться на абстрактных теориях, а принять за основание путь опыта и выводить свои положения от частных к общим, а не наоборот». В педагогике Толстой твердо шел собственной дорогой, смело отвергая даже те мнения, традиции, которые считались передовыми. Современни-

ки отмечали, что к проблемам образования общество обратилось после переполоха, вызванного статьями Л.Н. Толстого. О школе, воспитании и образовании заговорили как о самом главном вопросе жизни, от решения которого зависит нравственное здоровье общества, его социально-экономическое развитие.

На страницах журнала «Ясная поляна» излагались и обосновывались новые проблемы, стоящие перед школой, образованием в целом. Ежемесячное издание состояло из двух отделов: «Школа Ясной Поляны» и «Книжка Ясной поляны».

В 1850–60 гг. развернулось мощное общественно-педагогическое движение за обновление, демократизацию школы. Многие передовые педагоги и мыслители разделяли стремления Л.Н. Толстого подойти по-новому к проблеме воспитания и обучения детей. К.Д. Ушинский, к примеру, желал «полного успеха этому в высшей степени полезному и благодарному предприятию».

Толстой приглашал к сотрудничеству в журнале учителей, «смотрящих на свое занятие не только как на средство существования, не только как на обязанность обучения детей, но как на область испытания для науки педагогики». В Ясную Поляну приезжали учителя из многих мест России, их притягивали гуманистические идеи авторской школы Толстого. Однако его деятельность вызывала недовольство властей. Во время его отъезда на лечение в Ясной Поляне был обыск. Протестуя против жандармского произвола, Толстой обратился к Александру II, после чего писателю были принесены извинения, но все равно в таких условиях продолжать учительскую деятельность стало невозможно. На двенадцатом номере Толстой был вынужден прекратить издание журнала.

Примечательно, что министр народного просвещения Головнин вступился за «Ясную Поляну» в тот момент, когда цензура объявила журнал вредным. Деятельность Толстого на этом поприще признавалась полезной и заслуживающей поддержки министерства.

Первый период увлечения школьным делом Толстого заканчивается, когда он начинает работу над романом «Война и мир». С 1870 по 1875 г. Л.Н. Толстой опять серьезно занимается школьным делом, проводит колоссальную работу по организации школ в уезде, заботится об учителях, планирует открыть в Ясной Поляне учительскую семинарию. И в период напряженной работы над романом Л.Н. Толстой все больше и больше увлекается педагогикой. В 1870 г. своей статьей «О народном образовании» он привлек внимание мыслящей России к проблемам школы и образования. К этому периоду относится издание его методических работ: «Азбука», «Книга для чтения», «Курс арифметики» и других.

В середине 1870-х гг. в письме к А.А. Толстой писатель рассказывает о своем увлечении делом народного образования: «Я полюбил опять, как 14 лет назад, эти тысячи ребятишек, с которыми имею дело… Когда я вхожу в школу и вижу эту толпу оборванных, грязных, худых детей с их светлыми глазами и так часто ангельскими выражениями, на меня находит тревога, ужас, вроде того, который испытывал при виде тонущих людей».

Просвещение народа он рассматривал в широком социальном плане. Л.Н. Толстой считал необходимым освободить образование, воспитание и преподавание от «стеснений», в которых они находились, поскольку эти «стеснения» мешали народу избавиться от невежества, служившего правительству «главным доводом для применения к народу этих самых «стеснений» [6, с. 120].

Существующая школа со своей казарменной дисциплиной, формализмом и бюрократией, всем своим «полицейским устройством» тормозит естественное развитие детей. Современную ему школу Толстой отрицает вместе с капиталистическим прогрессом, направленным на удовлетворение потребностей высших классов. По его мысли, народу нужно было предоставить широкие возможности для организации школ. Л.Н. Толстой выступал против правительства, которое разрешало лишь всякого рода «мнимо просветительные» учреждения: школы, гимназии, академии, всякого рода комитеты и съезды и подцензурные издания до тех пор, «пока эти учреждения и издания служат его целям, т.е. одуряют народ, или, по крайней мере, не мешают его одурению» [5, с. 365].

С тревогой в душе за судьбу народа он предлагал программу государственного переустройства с предоставлением широких прав народу в общественно-экономической жизни, включая образование. В письмах к царю он предлагал реализовать природное стремление человека к знанию, обеспечить доступ во все школы лицам всех национальностей и вероисповеданий, предоставить право учителям вести обучение на тех языках, на которых говорят дети, дать образование детям простого народа, в среде которого кроются огромные природные задатки. В письме к Николаю II в 1902 г., предвидя трагедию, в которую могут быть ввергнуты народ и отечество, Толстой писал: «Мерами насилия можно угнетать народ, но нельзя управлять им. Единственное средство в наше время, чтобы действительно управлять народом, только в том, чтобы, став во главе движения народа от зла к добру, от мрака к свету, вести его к достижению ближайших к этому движению целей» [6, с. 308].

На основе изучения и анализа существующей школы Толстой пришел к выводу, что педагогика, созданная самим народом, должна лечь в основу всей педагогики. Вот поэтому он был сторонником пусть мало

обеспеченных и плохо снабжаемых, но самостоятельных народных школ, созданных самим народом, по его инициативе. Толстой видел отупляющее влияние, которое оказывает на детей правительственная школа, видел ее отрыв от окружающей жизни. В результате изучения отечественной школы он пришел к выводу, что ее принципы не могут быть положены в основание педагогической жизни.

Кроме того, Толстой изучал и зарубежный опыт. Путешествуя по Германии, он увидел в немецких школах картину издевательства над детьми, от которых требовалось механическое заучивание того, что сообщил учитель. Вот запись из его дневника: «17 июня. Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети». Побыв в школе села Цветцен близ Исны, он отметил: «Глупейшая школа. Теория без практики». После беседы с Дистервегом он запишет: «Умен, но холоден и не хочет верить и огорчен, что можно быть либеральнее и идти дальше его».

Обобщив свои наблюдения и беседы с немецкими педагогами, Толстой подверг критическому анализу философские основы немецкой педагогики, исходившей в трактовке принципиальных вопросов воспитания и образования из философских систем Канта, Гегеля, Фихте. Заслуга его в том, что он показал ограниченность этих систем и установил, что они не могут дать научного обоснования педагогики как науки, показал, что немецкая педагогика не воспитывала в духе передовых идей, а наоборот, всем своим строем приучала детей к обману и лицемерию, прикрывая это религиозным обучением и молитвами за короля.

Немцы считали, что их педагогика достигла вершины своего развития. Толстой дал уничтожающую критику их теории, нарисовав потрясающую картину оболванивания детей в немецких школах, где высшие способности человека, его мышление, воображение и творчество не развиваются: «Страшно самому себе дать отчет в том убеждении, к которому я приведен всем виденным».

В то время, когда министерство просвещения и отдельные педагоги стали механически перенимать западные педагогические теории и методы обучения, Толстой резко протестовал против заимствования из немецкой педагогики идей и опыта. Это состояние немецкой школы отрезвляюще подействовало на педагогов и толкнуло их на отыскание путей развития школы и образования в национальном духе.

Свое выступление против использования немецкой методики преподавания Толстой мотивировал тем, что она не стимулирует работу учителя над расширением своего кругозора и профессионального мастерства, потому что «большую часть времени по этой методе учит тому, что дети

знают, да, кроме того, учит по руководству, и ему легко». Его возмущал некритический перенос в русскую школу наглядного обучения, о чем он писал в своей статье «О методах обучения грамоте». В письме Е.В. Львову 11 марта 1876 г. Толстой отмечал: «Я воевал с немецкой педагогикой именно потому, что я большую часть жизни посвятил на это дело, что я знаю, как думает народ и народный ребенок, и знаю, как говорить с ним; и это знание не слетело с неба оттого, что у меня талант (самое глупое, бессмысленное слово), а оттого, что я любовью и трудом приобрел это знание» [12, с. 161].

Признав современную ему школу несостоятельной, Толстой вынужден был начать самостоятельные поиски каких-то наиболее правильных путей школьной работы. Уже в первых своих статьях он выступил с заявлением, что науки о воспитании еще не существует, даже не положено «первое ее основание». Совершенно исключительное значение он придает педагогическому опыту, свободу рассматривает как единственный критерий для науки педагогики.

Идея свободного воспитания более всего подвергалась критике и отождествлялась с анархизмом и полным развалом традиционной системы воспитания. Свобода образования для Толстого – это гносеологический принцип, это необходимое условие для развития природных возможностей детей. Свободу он рассматривал как единственный критерий для педагогики. Такой путь требует от учителя разносторонней подготовки, глубокого знания детской психики, понимания интересов и запросов детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

На опыте Яснополянской школы Толстой доказал, что творческие силы детей и их нравственные возможности раскрываются только тогда, когда они становятся участниками педагогического процесса в обстановке непринужденности и сотрудничества. Он хорошо понимал, что каждый ребенок обладает «особенным дарованием и способен выполнить определенную задачу. Нужно постараться открыть в ребенке это особенное дарование и соответственно этому направлять его образование и воспитание» [13, с. 303]. Прогрессивным в этих взглядах Толстого было то, что он ратовал за школу, в которой бьется живая мысль, которая приходит в результате поиска новых форм работы и является творческой педагогической лабораторией.

Д.И. Писарев отмечал: «То, что обучение может идти совершенно успешно не только без розг, но даже, что несравненно важнее, без всякого нравственного принуждения, это доказано на вечные времена практическим опытом самого же графа Толстого, в Яснополянской школе» [7, с. 214].

Занятия Толстого педагогикой были пронизаны глубокой верой в творческие силы, природные возможности детей. Это было одной из решающих предпосылок той плодотворной новаторской деятельности, которую он вел на протяжении всей жизни. Он писал: «Здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе, … родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра» [10, с. 287].

Глубоко изучив психику ребенка, познав возможности детского организма, Толстой заботился о том, чтобы воспитание и обучение не подавили то очень важное и существенное, что дано ребенку от природы. Концепция Л.Н. Толстого о совершенстве детской природы – явление уникальное. Это гимн творению природы. Тезис о совершенстве ребенка от рождения Толстой положил в основу своих взглядов на воспитание детей. Такой подход способствовал усилению внимания к ребенку, к его возрастным и индивидуальным особенностям, с одной стороны, а с другой – разрушал авторитаризм в воспитании. Та школа, которая не учитывает природные возможности ребенка, применяет принудительные меры в учении, по мысли Толстого, не имеет права на существование.

Толстой подчеркивал, что «насилие соблазнительно потому, что освобождает от усиленного внимания. Тот прием, который при своем введении в школу не требует усиления дисциплины, хорош, тот же, который требует большей строгости, наверное, дурен» [9, с. 88].

Школа мыслилась Толстым как учебное заведение, в котором должен реализоваться принцип служения добру и совершенствованию. А это было возможным лишь в условиях свободного воспитания. Этой идее он был верен во все периоды своей жизни и педагогической деятельности. Учение и воспитание, организованное в соответствии с таким подходом, исключало применение телесных наказаний.

Учеба в Яснополянской школе сильно отличалась от обычных подходов. Учебные занятия начинались в 8–9 часов утра. В середине дня – перерыв на отдых и обед, после чего снова занятия в течение 3–4 часов. Каждый учитель проводил по 5–6 уроков в день. Основной формой занятий был не урок, а свободная беседа с учениками, в ходе которой дети обучались чтению, письму, арифметике, закону божьему, усваивали сведения по истории, географии, природоведению, доступные для их возраста. Проводились беседы по русской истории, на уроках естествознания ученики проводили опыты, большое внимание уделялось самостоятельным сочинениям. Значительный интерес вызывали у учеников уроки истории. Лев Николаевич сам рассказывал им об Отечественной

войне 1812 г., о храбрости русских солдат, о том, как народ защищал свою землю.

В зависимости от возраста и уровня подготовки ученики делились на три группы: младшую, среднюю, старшую. Не было стабильного расписания учебных занятий, заданий на дом не задавали. Наряду с этим глубокое уважение к детской личности, пристальное изучение каждого ребенка, его склонностей и способностей, развитие его интересов и потребностей выгодно отличали Яснополянскую школу от других учебных заведений. Толстой страстно боролся с рутиной и бюрократизмом в области воспитания и образования, давая пример умелого и уважительного отношения к детям, развития их творческих сил и способностей.

Маккавейский писал: «Толстой считает, раз дети по собственной воле приходят в школу с целью учиться, сами скоро придут к заключению, что для успешности этого учения им необходимо подчиняться известным условиям внешнего порядка. Этот беспорядок даже “полезен и незаметен”, как условие, при котором сохраняется ученикам полная свобода прямо и ясно выражать свое отношение к школе и ее урокам» [11, с. 27].

Толстой полагал, что, просвещая народ, мы способствуем наиболее полному проявлению его природной сущности, духовных запросов. Он требовал образования для всех сословий и это требование увязывал со справедливым государственным устройством. «Покуда не будет большого равенства образования – не бывать и лучшему государственному устройству» [8, с. 414].

Идея свободного воспитания Толстого означала требование предоставить народу право создавать школу для своих детей и определять содержание обучения и воспитания. Педагогические принципы его системы базировались на народной мудрости: нравственной обоснованности и практической сообразности даваемых детям знаний, утверждении любви и уважению к достоинству личности, организации школ на идеях свободного воспитания.

Социально-педагогическое наследие великого мыслителя, художника и педагога Л.Н. Толстого уникально, оно всегда будет востребовано. По меткому определению Леонида Леонова, он «не принадлежит к людям, которые, может быть, и рады бы не мыслить и не выражать того, что заложено им в душу, но не могут не делать того, к чему влекут их две непреодолимые силы: внутренняя потребность и требование людей» [2].

Л.Н. Толстой заставил думать о том, что «кое-что из прочно зачисленных нами в реестр ошибок и заблуждений было на деле пророческим видением будущего» [1]. В современных условиях утраты духовно-нравственного кода народа обращение к творческому наследию Л.Н. Тол-

стого для осмысления и постижения глубинных процессов человеческого бытия, становления и развития человека как целостной личности, служения высшим идеалам добра и справедливости становится насущной потребностью и необходимостью.

Библиографический список

1. Лакшин В. Возвращение Толстого-мыслителя // Вопросы литературы. 1988. № 5. С. 104–117.
2. Леонов Л. Слово о Толстом // Наука и жизнь. 1978. № 9. С. 43.
3. Леонов Л. Слово о Толстом // Правда. 2 октября 1960 г.
4. Толстой Л.Н. Пед. соч. М., 1989.
5. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 2. М., 1956.
6. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 3. М., 1956.
7. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 5. М., 1956.
8. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 6. М., 1956.
9. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 8. М., 1956.
10. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 11. М., 1956.
11. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 12. М., 1956.
12. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 13. М., 1956.
13. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 41. М., 1956.

И.В. Вагнер

Гуманитарно-экологическое образование студентов социально-педагогических и психолого-педагогических специальностей

Модель гуманитарно-экологического образования студентов социально- и психолого-педагогических факультетов направлена на развитие у них экологической культуры, создание условий для освоения будущими педагогами содержания и методики гуманитарно-экологического образования школьников.
Ключевые слова: экологическая этика, гуманитарно-экологическое образование, экологическая культура, высшее образование.

Необходимость специальной подготовки будущих педагогов к реализации экологической этики как гуманитарного компонента экологического образования и воспитания, к развитию у школьников экологической культуры, духовно-нравственных основ отношения к природе обусловлена объективными тенденциями современного этапа развития цивилизации, теории и практики экологического образования и воспитания. Технократическая цивилизация вошла в противоречие с законами природы: потребляя, человечество превысило возможности биосферы восстанавливать утраченное. Осознание первопричины такого состояния окружающей среды привело специалистов разных областей знаний к заключению о том, что экологический кризис по сути своей носит мировоззренческий, духовно-нравственный характер. Это означает, что выход из него связан с переориентацией представлений современной молодежи о безмерных богатствах природы и о человеке как ее покорителе, с восприятия природы как утилитарной ценности, т.е. с потребительской культуры, на цен-

ности экологической этики, гармоничного сосуществования природы и общества, коэволюции, устойчивого развития.

Углубление экологического кризиса выражается не только в ухудшении экологической ситуации, но в опасных тенденциях изменения экологического мышления, сознания, представлений на фоне тревожной динамики экологического опыта. В настоящее время доминирование идеологии природопользования, потребления в экологическом образовании противоречит необходимости кардинального культурологического, аксиологического переворота в отношении современного человека к природе, утверждении нравственного императива его взаимодействия с природой, экологизации духовной культуры человека и одухотворению взаимодействия человека с природой.

Экологическая культура – многоаспектное масштабное понятие, в которое разные авторы вкладывают неодинаковое содержание. Общим является определение сущности экологической культуры в противопоставлении ее деструктивному поведению в природе, хищническому отношению к природным ресурсам. Однако необходимо рассматривать сущность экологической культуры не столько с позиций «хорошо – плохо», но проанализировать (прежде всего, в аксиологическом плане), какое качество экологической культуры может быть принято за «хорошо». Необходимо различать, как минимум, два контекста: экологическую культуру, трактуемую с позиций потребления, т.е. тип потребительской экологической культуры, которая формируется в контексте грамотного использования природных ресурсов, – и экологическую культуру как гармоничное сосуществование человека и природы, признание природы как равновеликой ценности.

Опасным проявлением современного этапа экологического кризиса является не только сам факт участившихся экологических катастроф, а то, что последние в совокупности становятся экологическим опытом подрастающего поколения, точкой отсчета представлений молодежи об «экологической норме, благополучии». Экологический опыт современного ребенка перенасыщен негативными примерами взаимодействия человека и природы. Экологическое образование, которое идет по пути воспитания «от противного», демонстрации того, «как нельзя обращаться с природой», идет в никуда, т.к. количество негативного экологического опыта ребенка ведет не столько к формированию у него готовности к продуктивной экологической деятельности, сколько к искажению понятий «экологической нормы», «экологического благополучия».

Другим проявлением экологического кризиса является тенденция отчуждения ребенка от природы. Между ребенком и живой природой

непреодолимо красочной, информативной, комфортной и мертвенно-искусственной стеной встает цивилизация. Усиление негативного экологического опыта вместе с отчуждением человека от природы получает закономерное продолжение в тревожной тенденции развития экологического образования в контексте экологической безопасности. Такое экологическое образование акцентирует внимание на привитии ребенку навыков обеспечения своего личного экологического благополучия в отдельно взятой экосистеме «я – мир» и способствует укреплению в его сознании представлений об экологическом благополучии как защите от последствий антропогенного влияния на природу. В такой логике непросто найти место для формирования ценностного отношения к природе, т.к. она в данном случае – не жертва человеческого эгоизма, а источник зла, опасности, нечто враждебное нам. Измерение степени загрязненности воды, атмосферы, почвы, широко практикуемое в современных экологических программах, приведет любого здравомыслящего человека к желанию защитить себя, свое здоровье от воздействия этой воды, атмосферы и почвы. Нужен прочный мостик, по которому ребенок дойдет до культуры гармонии с природой, признания ее самоценности и осознания необходимости защитить природу от антропогенного воздействия ради природы и ради того, чтобы не доводить до абсурда бегство цивилизации от экологического бумеранга. Таким мостиком должно стать гуманитарное экологическое образование.

Подготовка будущих педагогов к реализации гуманитарного компонента экологического образования и эколого-этического воспитания необходима для того, чтобы обеспечить формирование у детей знаний о моральных и нравственных основах взаимодействия Человека и Природы; экокультурных ценностях и эколого-эстетических идеалах, определявших в разные времена различные модели отношения человека к природе; об экологических нормах и традициях народов разных стран; знаний о позитивном опыте взаимодействия Человека и Природы; навыков реализации экокультурных ценностей в практике взаимодействия с окружающим миром; осмысления этических категорий применительно к системе отношений Человека к Природе. Гуманитарное экологическое образование будет формировать у детей потребность в диалоге с живой природой, который расширит опыт наблюдения последней, обеспечит формирование эмоционально-чувственного отношения к природе.

Реализация настоящей модели направлена на подготовку будущих педагогов к формированию у детей экологически развитой эмоционально-чувственной сферы, способности к переживанию и стремления к постижению чувства гармонии с природой, наслаждения ее красотой, сострадания,

сочувствия ей в трагичных ситуациях, воспитания у детей и молодежи активной нравственно-экологической позиции.

Подготовка студентов по данной образовательной программе позволит им реализовать потенциал изобразительного искусства, литературы, музыки в экологическом образовании воспитания, что в свою очередь поможет ребенку в формировании позитивной картины природы, подлинных представлений о гармонии с ней, ее неповторимости, эстетической ценности. Курс ориентирует будущих педагогов на формирование у детей опыта соблюдения нравственных норм отношения к природе, интерпретации эмоционального опыта в различных видах творческой деятельности; оценки и самооценки с этических позиций поведения человека в природе, отношения его к окружающему миру; анализа экокультурной ситуации и субъективного отношения человека к окружающей среде; проектирования моделей собственного поведения и деятельности сообразно экокультурным ценностям, эколого-эстетическим идеалам и этическим принципам взаимодействия с природой.

Гуманитарная экология, востребующая богатый потенциал гуманитарных областей знания в экологическом воспитании, позволит обеспечить формирование у детей такой экологической культуры, которая будет означать их переориентацию с позиций природопользования на позиции гармонии взаимодействия человека и природы, единство экологически развитых интеллектуальной, эмоционально-чувственной и деятельностной сфер личности. Достижение этого результата возможно лишь при условии сформированности у педагогов соответствующей педагогической и нравственно-экологической позиции личности, системы воспитательных и экологических ценностей, на что направлена настоящая модель гуманитарно-экологического образования студентов социально-педагогических и психолого-педагогических специальностей.

Модель носит алгоритмический характер, что означает выстроенную в ней логическую взаимосвязь инвариантных линейных модулей, развитие которых осуществляется посредством интеграции содержательных и структурно-функциональных модулей образовательного процесса.

А.В. Гагарин, Л.К. Раицкая, Л.А. Быстрякова

Личностно-профессиональное развитие студентов в информационно-средовых взаимодействиях[1]

В статье обсуждается проблема развития профессиональных качеств и свойств личности студентов в условиях информационно-средовых взаимодействий на примере Интернет-среды. Приведены ряд принципиальных теоретических позиций, некоторые результаты их опытной проверки.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, студент, Интернет как профессионально-образовательная среда, информационно-средовые взаимодействия (информационно-коммуникационные взаимодействия), информационно-коммуникационная деятельность, информационно-коммуникационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии (психолого-акмеологическое содержание).

Информационное общество объективно ведет к изменению всех социальных институтов и, прежде всего, образования, которое должно транслировать актуальную информацию о состоянии общества и способствовать репродукции социальной системы. Сегодня в самых различных областях жизнедеятельности человека получили распространение сложные технические устройства, непрерывно и активно совершенствуются и сменяют друг друга информационно-коммуникационные технологии, быстро устаревают «новые» знания, появляется все большее количество информационных продуктов в результате беспрецедентного увеличения скорости обмена информацией. Очевидно, что в таких условиях общество предъявляет соответствующие требования к подготовке специалистов во всех областях.

Если традиционно система образования ставила целью передать молодому поколению знания, которые были накоплены обществом и которые позволяли бы молодым людям по окончании школы или вуза включаться в той или иной мере в стабильную профессиональную деятельность, то в новом обществе молодежь должна быть готова к деятельности в условиях постоянных изменений в социальной среде. Для современной молодежи

[1] Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 13-06-00479 «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодежи в индустриальном обществе»).

актуальны и значимы способности к самостоятельному целеполаганию, самостоятельной постановке и решению личностных и профессиональных задач, принятию критических решений, к эффективному, в том числе мультилигвальному, межличностному общению, к освоению и переработке огромных массивов информации, к деятельности в неопределенных и сложных ситуациях.

Именно этим обусловлена смена парадигм образования и активный переход от знаниевой парадигмы к той, в основе которой лежит компетентностный подход. Последний считается теоретической базой образования современной личности, способной осуществлять эффективную активную жизнедеятельность в современном (глобальном) информационном социуме, в том числе в рамках российской системы высшего образования, которая сегодня предпринимает попытку интеграции в общеевропейское («Болонское») пространство и, в конечном счете, мировое пространство.

Такого рода качественный «переход», а точнее кардинальная «смена» парадигм высшего образования с традиционной российской (общественно-ориентированной, «деятельностной») на инновационную глобальную, мировую (индивидуально-ориентированную, «компетентностную») предопределяет, несомненно, как необходимость их адекватной интеграции, так и соответствующую («конкурентоспособную») специфику функционирования личности в современных условиях общего информационного пространства.

В свою очередь, сказанное требует выявления практических путей создания качественно новой профессионально-образовательной среды в условиях России, где студент из любой страны мира мог бы получить профессиональное образование, соответствующее потребностям его личности и «глобальной парадигмы», среды, которая бы способствовала самополаганию целей для индивидуальной образовательной траектории и раскрытию способностей личности, ее разностороннему совершенствованию и саморазвитию в рамках непрерывного образования, позволяющему личности быть готовой к постоянным изменениям в технологиях и знаниях в информационном обществе.

Такое развитие происходит в деятельности, прежде всего, ведущей для соответствующего возраста (для студентов – в самостоятельной учебно-познавательной [2; 4]), которая в Интернете имеет специфические особенности. Именно их реализация представляется нам перспективной в плане *личностно-профессионального развития* современных специалистов в процессе их подготовки в высшей школе.

Мы определяем данную деятельность как деятельность информационно-коммуникационной направленности (*информационно-коммуникационная деятельность*). Она организуется и осуществляется в условиях высшего учебного заведения при внешнем к обучающему целеполагании, что может трактоваться как меньшая степень свободы (учебный план, определенная программами дисциплин тематика, невозможность свободного междисциплинарного подхода к самостоятельной учебно-познавательной работе) и меньшая, соответственно, степень активности (внешнее целеполагание во многом является сдерживающим мотивацию, а, следовательно, и активность студента фактором).

Но даже в современных сравнительно жестко детерминированных условиях в высшем профессиональном образовании такая деятельность при эффективном эволюционном развитии за счет психолого-дидактического, эколого-психологического, акмеологического, личностно-ориентированного и деятельностного подходов к ее организации преподавателями и студентами и осуществлению студентами преобразуется в познавательную деятельность. При этом Интернет-среда снимает «границы» такой деятельности, создаваемые специфическими условиями, т.е. учебным заведением, без внешнего для студентов целеполагания и контроля. Результатом деятельности является освоение новых для студентов знаний и развитие их личности и способностей [4].

В процессуальном отношении информационно-коммуникационная деятельность студентов (в Интернет-среде) представлена субъектно-субъектными и субъектно-объектными средовыми взаимодействиями в ее структуре [3], прежде всего, *информационно-средовыми*, которые далее для удобства восприятия предлагаемых идей мы обозначили как информационно-коммуникационные.

Информационно-коммуникационные взаимодействия опосредованы реализацией психолого-акмеологического содержания соответствующих технологий (*информационно-коммуникационных*, в нашем случае – Интернет-технологий) и созданием на базе возможностей пространства Интернет специальной (личностно-развивающей) *профессионально-образовательной среды*. По содержанию рассматриваемые взаимодействия определяются соответствующими составляющими такой профессионально-образовательной среды, создание которой направлено на личностно-профессиональное развитие студентов в различных видах и средствами информационно-коммуникационной деятельности.

Интегральным критерием личностно-профессионального развития студентов в информационно-коммуникационных взаимодействиях в наших

исследованиях [1; 2; 4] выступает *информационно-коммуникационная компетентность* личности, а точнее – уровень ее сформированности.

Информационно-коммуникационная компетентность личности в рамках интеграции психолого-акмеологического, психолого-правового и психолого-педагогического знания рассматривается нами:

– как результат овладения личностью в процессе ее становления ключевыми компетенциями, связанными с пониманием роли глобального информационного пространства в личностно-профессиональном развитии человека, своего места в нем как личности и как профессионала; результат личностного самосовершенствования, отражающего потребность в саморазвитии и личностном росте;

– как неотъемлемая составляющая профессионализма личности, объединяющая ее качества, дающие ей возможность осуществлять профессиональную деятельность с применением современных информационно-коммуникационных технологий;

– как связующее звено в системе важнейших образований «информационной личности» – информационной культуры и частных случаев ее компетентностного проявления (информационной и информационно-коммуникационной компетентностей);

– как интегративное свойство личности, в котором структурно представлены мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, эмоционально-волевой, рефлексивный компоненты;

– как системно-функциональное образование, представленное соответствующими личностными функциями: общими (мировоззренческой, методологической, ценностной, прогностической, социальной, культурной, образовательно-развивающей, профессиональной) и специальными (непосредственно информационной, коммуникационной, поисковой, удостоверительной, организационной, конструктивной) [1; 2; 4].

Конкретные критерии и показатели продуктивного развития, а также уровни сформированности информационно-коммуникационной компетентности личности имеют свою специфику, в том числе определяемую особенностями современной парадигмы социального развития в глобальном информационном пространстве, следуя которой продуктивность профессиональной деятельности определяется степенью реализации в ней всей совокупности соответствующих личностно-профессиональных свойств и качеств специалиста – профессиональных компетенций и компетентностей.

Общие (интегративные) критерии продуктивности развития профессиональной компетентности определяются закономерностями профессиональной подготовки личности на различном уровне и отражают пси-

холого-акмеологический, психолого-дидактический, гносеологический, социологический и др. аспекты, имеющие непосредственное отношение к организации, самоорганизации и осуществлению профессиональной деятельности вообще и с применением информационно-коммуникационных технологий – в частности.

Частные (интегральные) критерии продуктивности развития информационно-коммуникационной компетентности в своих показателях отражают уровень ее сформированности по компонентам: мотивационно-ценностному, когнитивному, деятельностно-практическому, эмоционально-волевому, рефлексивному – и являются теоретическим основанием для разработки соответствующего диагностического инструментария опытного исследования (см. ниже).

Взаимодействиями, имеющими важнейшее значение в развитии информационно-коммуникационной компетентности личности, являются: взаимодействия в системе профессионально-образовательной деятельности (в рамках высшего образования, переподготовки и повышения квалификации); взаимодействия в системе непосредственной профессиональной деятельности (осуществляются параллельно с предыдущими); взаимодействия в системе профессионально-ориентированной деятельности в Интернет-среде.

В этих взаимодействиях человек может выступать как в роли объекта, принимающего воздействия со стороны других, так и в роли субъекта своей активности (в частности, различных видов информационно-коммуникационной деятельности).

В этой связи в исследовании на основе классификации экопсихологических взаимодействий В.И. Панова [3] определены типы информационно-коммуникационных взаимодействий специалистов в системе профессионально-образовательной и непосредственно-профессиональной среды, не способствующих и способствующих продуктивному развитию информационно-коммуникационной компетентности личности (совокупность которых выступает важнейшим фактором развития информационно-коммуникационной компетентности).

Данные взаимодействия в полной мере не могут быть реализованы вне профессионально-образовательной среды, которая представляет собой конкретные и специально реализованные акмеологические, педагогические, психологические, организационные, экономические и другие условия продуктивности деятельности в данной среде. Последняя носит профессионально-образовательный характер и в структуре модели представлена в двух ее проявлениях: 1) среда учреждения профессионального образования / среда осуществления непосредственно профессиональной

деятельности; 2) виртуальная информационно-образовательная среда (совокупность возможностей Интернета). Указанные среды пересекаются и взаимопроникают друг в друга.

Первое проявление мы рассматриваем в контексте специальной организации среды на основе психолого-акмеологических принципов. Второе – как среду, аккумулирующую многочисленные разноформатные информационные ресурсы на основе электронной системы планирования, управления и контроля профессионально-образовательной среды, а также непосредственно в системе профессиональной деятельности.

Психолого-акмеологическая система развития информационно-коммуникационной компетентности (установочно-проектировочный, конструктивно-организационный, оценочно-рефлексивный) отражает особенности специально организованного включения студентов в рамках профессионально-образовательного процесса (высшее, дополнительное профессиональное образование, переподготовка, повышение квалификации) в информационно-коммуникационную деятельность с дальнейшим ее развитием в условиях непосредственно профессиональной деятельности [1].

Тогда информационно-коммуникационная деятельность рассматривается в свою очередь как совокупность специально организованных информационно-коммуникационных взаимодействий личности, которые опосредованы, с одной стороны, реализацией психолого-акмеологического содержания Интернет-технологий; с другой – психолого-акмеологической технологией создания профессионально-образовательной среды.

Психолого-акмеологическая система развития информационно-коммуникационной компетентности характеризуется возможностью выбора тех или иных информационно-коммуникационных технологий и, следовательно, вида взаимодействия: синхронное – асинхронное; индивидуальное – групповое; подготовленное – неподготовленное; самостоятельное – имеющее психолого-акмеологическое сопровождение, – а также использованием психолого-дидактической составляющей (цели, задачи, содержание, результаты, формы, методы) [4].

Кроме того, отметим, что информационно-коммуникационная деятельность студентов в условиях соответствующих взаимодействий в Интернет-среде в зависимости от различных критериев (по целевой направленности для преподавателей, организующей ее, и студентов, ее осуществляющих; по видовой и подвидовой направленности; по формам; по условия и уровням организации; по самостоятельности; по целеполаганию; по Интернет-технологиям; по решаемой задаче; по содержанию деятельности; по продолжительности и непрерывности) может иметь

различные виды и формы (сессии/занятия – сессия онлайн, аудиторное занятие, направленный поиск, свободная гипертекстовая навигация, решение определенной познавательной задачи, симуляция, или игровая сессия; проекты – проект онлайн или комбинированный; оффлайновая подготовительная деятельность – работа с информацией оффлайн, творческая работа оффлайн, подготовительная работа оффлайн в рамках проекта) [4].

Продуктивность такой деятельности студентов в Интернет-среде представляет собой улучшение (повышение или понижение) показателей и уровней, определяющих ее успешность на основании ряда интегративных критериев (определяющих: психологических, дидактических, гносеологических; важных (косвенных): организационных, социологических, кибернетических), которые определяют удовлетворенность участников деятельности ее результатами и психологические последствия такой деятельности в личностном плане после подведения итогов деятельностного акта.

Здесь следует отметить, что под информационно-коммуникационными технологиями, в которых потенциально заложено психолого-акмеологическое содержание, понимаются направленные на специальную организацию информационно-коммуникационных взаимодействий личности в условиях Интернета, способствующих личностно-профессиональному развитию.

Психолого-акмеологический аспект использования информационно-коммуникационных технологий в нашем исследовании отражен, прежде всего, в том, что информационно-образовательная среда оказывает существенное (психоактивное) влияние на развитие информационно-коммуникационной компетентности. Использование психолого-акмеологического подхода к применению указанных технологий позволяет раскрыть специфику соответствующим образом организованного образовательного процесса, осуществляемого в данной среде.

Специально организованный таким образом профессионально-образовательный процесс может осуществляться самостоятельно, но его развивающий потенциал «включается» и «дозируется» посредством реализации психолого-акмеологической системы.

Информационно-коммуникационные технологии рассматриваются нами, с одной стороны, как материальная основа системы коммуникаций, за счет которой осуществляется передача необходимых данных; с другой – как сама информационная система глобального характера. В последнем случае их составными частями являются и Интернет-сервисы, и сетевые информационные ресурсы, и деятельность в Интернет-среде. Именно этот комплекс составляющих в совокупности может обес-

печить реализацию их психолого-акмеологического содержания. Данные технологии принято классифицировать по способу коммуникации как синхронные (оффлайновые, или автономные) и асинхронные (онлайновые, или диалоговые). Практически все они имеют коммуникационную составляющую. С появлением технологий Веб 2.0. рассматриваемые технологии можно также классифицировать по индивидуальному или групповому (совместному) использованию. Отметим также технологии поиска.

Далее приведены некоторые результаты общих эмпирических исследований по выявлению особенностей влияния того или иного типа информационно-коммуникационных взаимодействий на возможный результат развития информационно-коммуникационной компетентности. В рамках общих эмпирических исследований была проведена экспертная оценка респондентами:

1) значения отдельных информационно-коммуникационных технологий в их деятельности;

2) заложенных в такого рода технологиях возможностей для эффективной профессиональной деятельности;

3) необходимых качеств личности для эффективной информационно-коммуникационной деятельности.

В первом случае по результатам экспертных оценок показано, что различные информационно-коммуникационные технологии имеют специфические характеристики, отсюда и профессиональная деятельность, организованная с использованием этих технологий, приобретает специфические свойства.

В этой связи выделены основные характеристики синхронных, асинхронных, поисковых и прочих технологий. Определено, что наиболее используемыми информационно-коммуникационными технологиями в профессиональной деятельности в различных сферах следует считать поисковые (каталоги, поисковые и метапоисковые машины); асинхронные (блоги, синдикация новостей); синхронные (видеоконференции); технологии Веб 2.0. (социальные службы закладок, обучающие технологии, корпусные технологии, файлообменные сети).

Во-вторых, по мнению экспертов, такие технологии имеют большие возможности в профессиональной деятельности, поскольку могут быть применены пользователями независимо от опыта. Они тесно связаны с поиском и переработкой информации.

Кроме того, в результате экспертного опроса выявлены наиболее продуктивные в профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии: поисковые (73%); электронная почта (27%),

блоги (19%), службы закладок (31%), синдикация новостей (54%) и прочие технологии, включая корпусные Интернет-технологии и файлообменные сети (43%).

Понятно, что результат оценки связан с разным восприятием специфики собственной профессиональной деятельности (та или иная структурированность, уровень осмысления ее целей, особенности собственной классификации технологий и т.д.).

И наконец, в-третьих, на основе анализа выделенных экспертами свойств личности, черт характера и способностей, которые в наибольшей степени способствуют эффективной деятельности с использованием изучаемых технологий, имеются особенности: в реализации поисковой деятельности (организованность, абстрактное мышление, настойчивость, интуиция, способности к переработке информации, рациональность); в деятельности по освоению информационно-коммуникационных технологий (настойчивость, логический склад ума, аналитический ум, нестереотипный подход к решению задач, критичность, гармоничное развитие языковых и математических способностей); в деятельности по развитию соответствующих технологий (настойчивость, логический склад ума, аналитический ум, нестереотипный подход к решению задач, гармоничное развитие языковых и математических способностей, способность генерировать новые идеи, работоспособность, профессиональная интуиция); в деятельности по самообразованию в сфере изучаемых технологий (организованность, ответственность, работоспособность, способность к деятельности по инструкциям/алгоритмам, способности к обучению, к концентрации внимания, хорошая память, высокая мотивация к освоению профессионально значимых навыков, настойчивость, готовность к риску, способность концентрироваться, разносторонние интересы); в деятельности по созданию нового содержания (контента) в соответствии с ее (деятельности) профессиональной спецификой (гибкость и оригинальность мышления, независимость, решение проблем с опорой на логику и/или чувства, воображение, способность генерировать новые идеи, интуиция, умение работать в команде, приспособление, гибкость мышления, рациональность).

По итогам экспертного опроса было установлено, что информационно-коммуникационные технологии являются оптимальными для повышения эффективности деятельности в силу их характеристик и потенциальных возможностей (избыточность, отменяемость операций, неравномерность структурирования, наличие информации для любого пользователя), отсутствие коммуникационных барьеров для личностного взаимодействия при возможности сочетания с профессиональным общением в целях

получения специальной информации или опосредованного общения, эффективность с точки зрения временных затрат, доступность. С другой стороны, выявлено, что указанные технологии предлагают новые механизмы для продуктивной самореализации личности в профессиональной деятельности.

В результате теоретического и эмпирического анализа особенностей психолого-акмеологического содержания информационно-коммуникационных технологий определены психолого-акмеологические принципы его реализации в практике развития информационно-коммуникационной компетентности студентов (информационно-средовые, информационно-коммуникационные, информационно-личностные).

В задачи непосредственно развивающего эксперимента вошли такие принципиальные позиции, как экспериментальное изучение специфики ее развития на констатирующем (получение информативной характеристики особенностей информационно-коммуникационной компетентности специалистов в условиях разных видов и типов взаимодействий) и непосредственно развивающем (изучение динамики развития информационно-коммуникационной компетентности специалистов в процессе моделирования профессионально-образовательных сред микроуровня) этапах эксперимента; проведение сравнительного анализа данных, полученных до начала и после окончания эксперимента в экспериментальных и контрольных (по 35 чел.) группах.

На констатирующем этапе был определен актуальный уровень информационно-коммуникационной компетентности респондентов в контрольных и экспериментальных группах в соответствии с выделенными ранее интегральными критериями.

При сравнении данных по U-критерию Манна-Уитни существенных различий в показателях уровней сформированности информационно-коммуникационной компетентности в указанных выборках нет. Это было подтверждено и статистически ($p \geq 0{,}05$).

На непосредственно развивающем этапе респонденты экспериментальной группы в рамках аудиторного времени, а также параллельно в процессе профессиональной деятельности на протяжении периода обучения включались в групповые сессии онлайн для решения учебно-профессиональных и непосредственно профессиональных задач; в деятельность с применением различных информационно-коммуникационных технологий; в индивидуальную и групповую поисковую деятельность для решения определенных информационных задач; в индивидуальную и групповую информационно-коммуникативную деятельность, в том числе на платформе Веб 2.0; в решение отдельных учебно-профессиональных

задач с использованием комплекса указанных выше технологий; в задания, стимулирующие свободную гипертекстовую навигацию во внеаудиторное время; в проектную индивидуальную и групповую деятельность; в комбинированную работу с информацией.

Наконец, на контрольном этапе эксперимента проведены контрольные диагностические и необходимые статистические измерения.

В процессе развивающего эксперимента получены результаты по вышеуказанным критериям, которые позволили установить уровни развития информационно-коммуникационной компетентности в экспериментальной группе и сопоставить его с данными по контрольной группе.

Так, изменение информационных потребностей в экспериментальной группе оказалось существенным (W-критерий Вилкоксона, $p \leq 0{,}05$). Сопоставление изменений информационных потребностей в экспериментальной группе с контрольной по U-критерию Манна-Уитни ($p \leq 0{,}05$) также показало существенный опережающий рост.

Изучены особенности взаимодействия респондентов экспериментальных групп с информацией, в частности, по отношению эффективно выполненных заданий к общему числу заданий по работе с информацией. Сравнивались данные в начале и в конце эксперимента (W-критерий Вилкоксона, $p \leq 0{,}05$). Сравнение экспериментальной и контрольной выборки подтвердило заметное увеличение соответствующих показателей когнитивного критерия (U-критерий Манна-Уитни, $p \leq 0{,}05$).

Выявлены особенности динамики информационного поведения участников эксперимента, отражающие варианты поведения в контексте эффективности поиска качественной информации. По окончании эксперимента для респондентов в экспериментальной группе характерно проявление аналитической формы информационного поведения в чистом виде, а также с преобладанием аналитических элементов (W-критерий Вилкоксона, $p \leq 0{,}05$). Сравнение данных по информационному поведению экспериментальной выборки с контрольной выборкой в начале и в конце эксперимента показало, что позитивны изменения в поведении участников по отношению к информации (U-критерий Манна-Уитни, $p \leq 0{,}05$).

По результатам самооценки эмоционально-волевых свойств личности (целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, терпение, инициативность, самоконтроль, локус контроля, эмоциональная стабильность) в экспериментальных группах было отмечено заметное увеличение показателей, характеризующих проявление волевых качеств и эмоциональной стабильности как необходимых составляющих в проявлении информационно-коммуникационной компетентности (W-критерий

Вилкоксона для экспериментальной выборки $p \leq 0,05$; U-критерий Манна-Уитни при сравнении данных с контрольной выборкой в конце эксперимента, $p \leq 0,05$).

Наконец, в результатах самооценки собственной информационно-коммуникационной деятельности в конце эксперимента отражены существенные изменения в аспекте восприятия, рефлексии, оценки процесса и результатов деятельности.

По данным анализа результатов развивающего эксперимента в целом доказательно представлена положительная динамика показателей информационно-коммуникационной компетентности у респондентов экспериментальной группы, что, видимо, обусловлено комплексным влиянием на личность непосредственной информационно-коммуникационной деятельности, конкретные виды которой перечислены выше. Установлено: 1) для экспериментальной группы: существенное увеличение числа респондентов, имеющих практический – с 10% до 19%, технологический – 11% до 23% уровни; некоторое уменьшение числа респондентов, имеющих базовый – с 33% до 29%, элементарный с 33% до 21%, интуитивный – с 13% до 8% уровни; 2) для контрольной группы: отсутствие существенного изменения данных показателей – практический – 11% и 12%, технологический – 11% и 12%; базовый − 36% и 38%, элементарный – 32% и 29%, интуитивный – 10% и 9% уровни.

Значимость различий подтверждена статистической проверкой. Сравнение по W-критерию Вилкоксона данных выборки экспериментальной группы в начале и в конце эксперимента ($p \leq 0,05$) указывает на существенные изменения, как и сравнение по U-критерию Манна-Уитни ($p \leq 0,05$) данных экспериментальной и контрольной выборок в конце эксперимента.

Результаты эксперимента показали эффективность выявленных психолого-акмеологических условий (общих и частных) и важнейших факторов развития информационно-коммуникационной компетентности студентов.

Общие условия – специальная и непрерывная информационно-компьютерная подготовка личности как совокупность всех условий возникновения и развития информационной компетентности в целом; включение студентов в различные виды и формы профессионально-ориентированной информационно-коммуникационной деятельности, в т.ч. в рамках высшего образования и дополнительной профессиональной подготовки; создание и постоянное совершенствование информационно-образовательной среды, в рамках которой информационно-коммуникационные взаимодействия студентов стимулируют их личностно-профессиональное развитие и саморазвитие.

Частные условия – психолого-акмеологические, отражающие наличие у субъекта информационно-коммуникационной среды способностей самостоятельно приобретать и совершенствовать опыт соответствующей творческой деятельности и т.д.; психолого-дидактические – возможность реализации принципов внедрения психолого-акмеологического содержания информационно-коммуникационных технологий; организационно-психологические – возможность доступа личности к современным информационно-коммуникационным технологиям; социально-психологические – уровень социализации субъекта информационной среды; экономические условия.

Психолого-акмеологические факторы – индивидуально-личностные и психофизические особенности как играющие определяющую роль в любой деятельности; уровень сформированности информационной культуры человека, проявляющейся в профессиональной практике в информационной компетентности вообще и информационно-коммуникационной, в частности; степень автономности информационно-коммуникационной деятельности в соответствующей среде при решении профессиональных практических задач; специальная система обучения, включающая психолого-акмеологическую подготовку, в том числе направленную на эффективное его включение в специальную (информационно-коммуникационную) деятельность по решению практических профессиональных задач; сформированность рефлексивно-аналитических умений и творческой активности в целях соответствующей инновационной подготовки, включая предварительное психологическое освоение организационного алгоритма специальной деятельности в информационно-коммуникационной среде, осмысление особенностей его воплощения в собственном личностно-профессиональном развитии.

Перспективами дальнейших исследований могут стать углубление научных основ психолого-акмеологической диагностики, разработка психолого-акмеологических моделей информационно-коммуникационной компетентности специалистов в различных сферах деятельности, соответствующей составляющей акмеограммы в конкретной сфере; последующее выявление и расширение психолого-акмеологических особенностей критериев и показателей продуктивности профессиональной деятельности в сфере информационно-коммуникационных технологий, соответствующих видов профессиональной компетентности и соответствующих личностных качеств; исследование психолого-акмеологических аспектов культуры и технологий принятия эффективных управленческих решений в связи с изучаемой спецификой деятельности и др.

Библиографический список

1. Гагарин А.В., Быстрякова Л.А. Информационно-коммуникационная компетентность личности: структура и содержание, особенности развития // Личность в межкультурном пространстве: Материалы VII Международной научно-практической конференции: в 2-х т. Т. 1. Москва, РУДН, 15–16 ноября 2012 г. / Под общ. ред. А.Г. Коваленко. М., 2012. С. 124–129.
2. Гагарин А.В., Раицкая Л.К. Развитие информационно-коммуникативной компетентности личности в самостоятельной учебно-познавательной деятельности // Акмеология. Спец. выпуск по материалам секции «Акмеология» V Съезда РПО. М., 2102. С. 39–42.
3. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007.
4. Раицкая Л.К. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов в информационно-образовательной среде Интернет: дидактическая концепция / Под науч. ред. А.В. Гагарина: Монография. М., 2012.

А.О. Глазачева

Поиск оснований модернизации системы экологического образования: подходы и принципы

В статье представлены альтернативные подходы и принципы формирования экологической компетентности личности, содействующие развитию новых технологий их осуществления и модернизации экологического образования.
Ключевые слова: экологическая культура, экологическая компетентность, экодидактика, средовой подход, акмеологический подход, принципы.

На фоне возрастающих противоречий в сфере образования и формирования экологической культуры отечественными исследователями – психологами, педагогами, акмеологами, методологами, преподавателями-практиками – ведется совместный поиск путей реального воплощения функциональных разработок в области развивающих социально-педагогических технологий. Активно утверждает себя тезис о том, что обра-

зование – это подготовка личности к адекватному бытию в природе и социуме, возвышение уровня самоорганизации, самоактуализации человека [1].

Экологическая культура теснейшим образом связывается с деятельностью профессиональной, бытовой и даже мыследеятельностью, помыслами, устремлениями. Способность и готовность воплощения экологической культуры в поведении и деятельности обретает значение экологической компетентности, которой должен обладать каждый человек: ключевой компетентностью на глобальном уровне – как житель Земли; общеобразовательной – как носитель целостного мировоззрения; профессиональной – «не навреди, сохрани» в деятельности.

Изучая становление феномена экологической компетентности будущих дизайнеров – сложной профессиональной деятельности, интегрирующей в себя высокую креативность и утилитарную приземленность, масштабность проектов, единение вещного и духовного мира, истории, наследие и предвидение, мы с неизбежностью подходим к потребности использования всех возможных альтернативных подходов к изучению развития личности.

В качестве одного из таких подходов рассмотрим теорию психологов С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина [5], которую авторы разработали, опираясь на психологию экологического сознания, и обозначили как *концепцию экологической психопедагогики*.

В качестве основы концепции использованы представления о механизмах формирования субъект-субъектного отношения к миру природы посредством субъектификации природных объектов. Ученые проводят историко-теоретический анализ психологических и педагогических исследований, в которых наиболее интенсивно разрабатывается экологическая проблематика. Признавая невозможность преодоления экологического кризиса без изменения господствующего экологического сознания, они выдвигают ключевым аспектом исследование индивидуального и группового *экологического сознания*. Авторы дают определение понятию «экологическое сознание» как совокупности экологических представлений, существующего отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней; выделяют его типы – антропоцентрический (обусловливает прагматическое отношение к природе и соответствующее поведение человека) и экоцентрический (обусловливает непрагматическое отношение к природе и экологически целесообразное поведение).

Существенны три важнейшие методологические особенности исследования: 1) природа рассматривается как *«мир природы»* (совокупность

конкретных природных объектов или природных комплексов, взятых в их субъективной единичности и неповторимости), а не как «безликая природная среда»; 2) основной акцент делается не на различии субъект-объектного и субъект-субъектного типов личностного (субъективного) отношения к миру природы; 3) для исследования взаимодействия человека с миром природы привлекается концептуальный, понятийный и методический аппарат социальной психологии и психологии личности.

Формирование экоцентрического экологического сознания кардинальным образом меняет поведение людей *по отношению к природе* в сторону *субъективного* взаимодействия с ней. Взаимодействие с природными объектами может стимулировать человека к анализу своих личностных особенностей, эмоциональных реакций, поведения по отношению к этому природному объекту. Подобный рефлексивный анализ как следствие взаимодействия с природой обеспечивает нравственный самоконтроль личности.

Рассмотренный подход характеризуется лежащей в его основе субъект-субъектной логикой взаимодействия человека с объектами окружающего его мира природы, в том числе субъект-субъектной логикой взаимодействия педагога и обучающегося в эколого-образовательном процессе (о чем свидетельствует использование в качестве одного из основных методов формирования субъективного отношения к миру природы эколого-психологического тренинга, основанного на технологии тренинга социально-психологического, а также различных эколого-игровых форм).

Отметим, что рассмотренные идеи реализуются в рамках активно развивающегося сегодня *экопсихологического подхода* к формированию и развитию личности человека, одним из создателей и разработчиков которого в отечественной психологии является В.И. Панов [8], дополняющий рассмотренные представления об экологическом сознании онтологическим аспектом. Сознание рассматривается им как особая форма бытия, которая является высшей формой развития психики, возникает и развивается во взаимодействии человека со средой. Система «человек – природа (окружающий мир)» выступает как целостный субъект совместного развития человека и окружающей его природы. Формирование экологического сознания происходит посредством такого взаимодействия с миром природы (природными объектами, другими людьми и с самим собой), в процессе которого порождается непосредственное ощущение единства с миром природы. Необходимым условием порождения этого ощущения является такое изменение психики индивида, когда его эмоциональные и личностные процессы функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния переживания единства с природными объек-

тами, а психические состояния превращаются в постоянные структуры сознания. Отличительной особенностью этих структур является то, что они предопределяют восприятие природных объектов, отношение к ним и, соответственно, взаимодействие с ними как партнерами совместного процесса развития природных форм бытия.

Психологической основой формирования экологического сознания экоцентрического («природоцентрического») типа выступает обретение личного опыта проживания единства индивида с природным объектом на непосредственном, эмоциональном и личностном уровнях взаимодействия.

С учетом раскрытой специфики данного варианта экопсихологического подхода с целью уточнения условно обозначим его как *средовой*.

Рассмотренные экопсихологические идеи В.И. Панова стали основанием для разработки своего рода их «дидактической окраски», которую можно обозначить как *психодидактический подход* к процессу экологического образования, в т.ч. будущих специалистов.

Формирование экологического сознания экоцентрического и природоцентрического типов должно происходить как процесс формирования *экологоориентированного мировоззрения личности* (Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. [7]) – как обучения и социализации, в ходе которой обучающиеся последовательно овладевают формами сознания, присущими различным уровням и видам взаимодействия человечества с миром природы как средой его обитания, а психодидактическая организация указанного процесса формирования экологоориентированного мировоззрения должна отвечать следующим требованиям:

1) обеспечивать приоритет личности обучающегося как субъекта своего развития и экологоориентированного мировоззрения (личностно-ориентированная модель образования);

2) создавать условия для развития обучающихся с различной мотивацией участия в экологоориентированной деятельности;

3) осуществлять формирование экологоориентированного мировоззрения обучающихся на основе интеграции свойств антропоцентрического, экоцентрического и природоцентрического сознания, а также практического опыта экологического взаимодействия с природными объектами;

4) создавать возможности для организации максимального многообразия (вариативности) видов, форм, содержания экологоориентированной деятельности;

5) обеспечивать создание специальной экологоориентированной развивающей образовательной среды как комплекса условий и влияний, необходимых для формирования экологоориентированного мировоззрения личности. Важнейшим компонентом этой среды являются различные

виды экологоориентированной деятельности в совместной и индивидуальной форме.

В функциональном отношении экологоориентированная развивающая образовательная среда в соответствии с экопсихологическими и психодидактическими принципами должна быть направлена на создание *условий,* обеспечивающих возможность:

– пробуждения, удовлетворения и развития экологических интересов и способностей обучающихся посредством их включения в различные виды совместной учебно-экологической и экологической деятельности между собой и со взрослыми (игровой, учебной, коммуникативной, художественной, спортивной, допрофессиональной и др.);

– проявления творческой природы развития психики в форме индивидуальности психических процессов, психических состояний, сознания и поведения обучающихся в условиях и посредством взаимодействия с природными объектами;

– природосообразности (экологичности) образовательных технологий в смысле их соответствия физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития обучающихся;

– развития способности обучающихся быть субъектами своего познавательного, личностного и предпрофессионального развития в экологических областях знаний и умений удовлетворения природной и социальной потребности в развитии природных задатков и способностей;

– экологической социализации обучающихся в соответствии с возрастными этапами развития, индивидуальными потребностями и в соответствии с социо-культурными и экологическими ценностями современного общества;

– и, в конечном итоге, формирования экологоориентированного мировоззрения субъектов эколого-образовательного процесса в соответствии с их индивидуальными особенностями и интересами.

В целом создание экологоориентированной развивающей образовательной среды является психодидактической проблемой. При этом экологические знания-умения-навыки (дидактический компонент) превращаются из цели экологического образования в средство развития познавательных, творческих и личностных возможностей обучающегося с целью формирования его экологического сознания.

Поскольку экологоориентированное мировоззрение формируется в условиях и посредством экологоориентированной деятельности, то виды последней выступают необходимым функциональным компонентом экологоориентированной развивающей образовательной среды.

Таким образом, создание экологоориентированной развивающей образовательной среды – важнейшее условие организации экологоориентированной деятельности, а сама среда – пространство для ее организации и осуществления. Интегральным критерием эффективности экологоориентированной развивающей образовательной среды является возможность обеспечить в ее рамках условия для формирования экологоориентированного мировоззрения обучающихся.

Проведенный анализ различных подходов к экологическому образованию и воспитанию человека как личности, как специалиста, как гражданина, как «экологического субъекта» позволяет говорить о важнейшей роли образования и воспитания в решении современных глобальных экологических проблеем. В этом смысле принципиальное значение имеет и экологизация системы образования в целом, в том числе высшего профессионального, экологизация профессиональной деятельности будущих специалистов вне зависимости от их профессиональной ориентации.

Эффективность указанных процессов сегодня явно недостаточна, «популярность» и востребованность экологического направления постепенно снижается, вследствие чего угасает интерес высших учебных заведений и соответствующих управленческих органов к его развитию. Тем не менее, одна из важнейших проблем экологического образования будущих специалистов (формирование у них навыков, отношений, ценностей, мотивации к личному участию в решении экологических проблем для улучшения качества среды жизнедеятельности) остается более чем актуальной.

Возникает проблема создания в условиях высшей школы образовательной среды, способствующей формированию у студентов экологического сознания экоцентрического типа, в основе которого лежит личностно-значимое отношение к природе и к человеку (к себе и к другим).

В качестве гипотезы можно предположить, что формирование такого сознания должно происходить как процесс приобретения экологоориентированных ценностей в ходе развития *экологической компетентности* посредством включения студентов в экологоориентированные виды деятельности. Необходимым условием для этого становится создание экологоориентированной развивающей образовательной среды.

На современном этапе активно разрабатывается также *акмеологический подход* к формированию и развитию личности (Абульханова К.А., Ананьев Б.Г., Бодалев А.А., Гусева А.С., Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Кузьмина Н.В., Маркова А.К.), и в том числе в рамках прикладного направления «экологическая акмеология» (Гагарин А.В., Глазачев С.Н. [2]).

Большие надежды связывают исследователи и практики экологического образования с реализацией *компетентностного подхода*.

Так, по мнению Д.С. Ермакова [6], новое качество экологического образования может быть достигнуто посредством внедрения компетентностного подхода как результативно-целевой основы образования, а именно за счет:

– изменения учебных и воспитательных целей от общеобразовательной подготовки в направлении формирования обучающимися способностей решать познавательные, личностные, профессиональные и социальные проблемы;

– изменения образовательных технологий от репродуктивно-адаптивных, ориентированных на приспособление к актуальным социальным условиям, на развивающие образовательные технологии, обеспечивающие опережающий характер образования;

– изменения содержания современного образования по принципам, объему и структуре его отбора и построения (фундаментальность и практичность, вариативность);

– изменения системы оценивания эффективности образовательных систем.

Несомненно, указанные положения компетентностного подхода требуют серьезного научно-психологического изучения, обоснования и разработки методических средств их реализации, в том числе и в области экологического образования будущих специалистов, для чего необходимо уточнить список ключевых компетентностей, структурировать их по ступеням обучения; обосновать деятельностную формулировку компетентностей, что соответствует ориентации на их реальное использование в жизни; обеспечить включение в структуру ключевых компетентностей ценностно-формирующих, воспитательных аспектов высшего образования. В итоге должно быть разработано новое содержание общего образования, новые учебные материалы и технологии на основе компетентностного подхода, с опорой на междисциплинарный подход в определении ключевых компетентностей.

В настоящее время компетентностный подход рассматривается в качестве теоретико-методологической основы модернизации общего экологического образования, которое призвано обеспечивать формирование будущих социально активных граждан, вносящих вклад в решение проблем окружающей среды и ее устойчивое развитие.

Позиции различных авторов по данному вопросу требуют дальнейшего серьезного научно-психологического и научно-педагогического изучения, обоснования, разработки методических средств их реализации. Возможно, компетентностный подход следует рассматривать не только как призванный изменить сложившуюся ситуацию в экологическом

образовании будущих специалистов, но и как одно из возможных звеньев интеграции психологического и педагогического знания с целью разработки концептуальных идей образования, нацеленного на формирование и развитие экологически компетентной, а, следовательно, экологоориентированной личности.

Что касается специфики исследования проблемы экологической компетентности дизайнера [3], то интегрировать раскрытые подходы к формированию экологической компетентности будущих специалистов, на наш взгляд, в большой мере позволяет подход *экопедагогический*. Он позволяет, с одной стороны, использовать позитивные продуктивные идеи, заложенные в указанных подходах, с другой – осмыслить основу педагогического процесса становления и развития экологически культурной личности будущего дизайнера путем формирования его экологической компетентности в системе высшей школы; определить психолого-педагогические принципы и специфические методы подготовки экологически-компетентного дизайнера на основе интеграции психологического, педагогического и акмеологического знания (Глазачева А.О., Перфилова О.Е. [4]).

В этой связи необходимо отметить, что существуют определенная специфика, противоречия и проблемы, связанные с формированием экологической культуры личности в процессе подготовки дизайнера в высшей профессиональной школе. Требуется обосновать необходимость формирования экологической компетентности как имманентной недпредметной сущности специалиста-дизайнера с позиций базовых идей экопедагогики.

Проведенный теоретический анализ психологических и педагогических подходов к развитию экологической компетентности будущего специалиста, рассмотренный акмеологический подход позволили в качестве основных *принципов*, предопределивших подбор *содержания*, *технологий*, *методов* и *средств* психолого-педагогической организации осуществления данного процесса, выделить следующие:

– *экологичности*, согласно которому любые психические процессы должны формироваться и исследоваться в естественных (экологических) условиях (Гибсон Дж., Панов В.И., Ясвин В.А., Pawlik K., Stapf. K. и др.).

– *деятельности*, согласно которому естественным условием развития (самоактуализации) психических функций и способностей человека является обучение через совместную деятельность и общение (Бодалев А.А., Божович Л.И., Выготский Л.С., Давыдов В.В., Леонтьев А.Н., Ломов Б.Ф., Рубинштейн С.Л., Рубцов В.В. и др.).

– *гуманистичности*, согласно которому организация взаимодействия с другими людьми, с самим собой и с миром природы должна строить-

ся в соответствии с принципами гуманистической психологии: принятие уникальности и самоценности каждого человека (других людей и самого себя), а в нашем случае и объектов окружающего мира природы; безоценочность, безопасность; поддержка (Маслоу А., Роджерс К., Яковлева Е.Л., Ясвин В.А. и др.).

– *проживания*, *осознанности*, *рефлексии*, согласно которому каждый будущий специалист должен иметь возможность проявить собственную активность и обрести свой чувственный и личностный опыт переживания и проживания новых психических состояний, а также возможность к его осознанию и вербализации в любых свободных формах (Егорова Т.Е., Лапчинская Н.В.).

Библиографический список

1. Анисимов О.С., Глазачев С.Н. Экологическая культура: восхождение к духу. Поиски духовно-нравственных оснований коррекции образования и культуры. М., 2005.
2. Гагарин А.В., Глазачев С.Н. Экологическая акмеология: педагогическая адаптация: Учеб. пособие. М., 2012.
3. Глазачева А.О., Гагарин А.В., Глазачев С.Н. Экологическая компетентность будущего специалиста в пространстве дизайн-образования: Учеб. пособие. М., 2011.
4. Глазачева А.О., Перфилова О.Е. Экологический дизайн: инструменты и критерии проектирования глобального социокультурного пространства // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Социально-экологические технологии». 2012. № 1. С. 27–37.
5. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая психология и педагогика. Ростов н/Д., 1996.
6. Ермаков Д.С. Формирование экологической компетентности учащихся. М., 2008.
7. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Экологоориентированное мировоззрение личности: Монография. М., 2008.
8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2006.

Ю.М. Гришаева

Диагностика эколого-профессиональной компетентности студентов в гуманитарном вузе[1]

В работе анализируется система диагностических параметров, направленных на исследование эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза.

Ключевые слова: модель, диагностика, эколого-профессиональная компетентность, критерии, показатели.

Одними из важнейших исследовательских задач, направленных на обоснование эффективности отбора критериев и показателей для изучения того или иного научного понятия (феномена), выступают конструирование, апробация и конкретизация оптимальных диагностических параметров, позволяющих наиболее адекватно отразить существо изучаемого понятия. Предметом нашего исследования является *процесс формирования эколого-профессиональной компетентности студентов в условиях гуманитарного вуза.*

Феномен эколого-профессиональной компетентности личности рассматривается нами на стыке проблемно-теоретических разработок педагогики и психологии высшей школы, социологии, философии, культурологии. В качестве предельно конкретного исходного методологического конструкта для исследования нами принято существо понятия «экологическая культура личности» согласно его определению как «меры и способа реализации и развития сущностных сил человека, экологического сознания и мышления в процессе духовного и материального освоения природы и поддержания ее целостности» [3]. Большое влияние на разработку содержания понятия «эколого-профессиональная компетентность личности» оказали уникальные исследования в русле нового направления экологической психологии – экологической акмеологии, предметной областью которой выступают закономерности, условия и факторы непрерывного формирования и развития экологической культуры человека, а также пути достижения ее высшего уровня субъектами различных

[1] Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 13-06-00479 «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодежи в индустриальном обществе»).

направлений профессиональной деятельности – «акмеология экологической культуры» [2, с. 32]. Для всестороннего изучения структуры и содержания эколого-профессиональной компетентности как психолого-педагогического явления, а также условий эффективности ее формирования в педагогическом процессе, нами разработан соответствующий диагностический инструментарий, описание которого мы предлагаем в данной работе. Под *эколого-профессиональной компетентностью* нами понимается эмерджентное (от англ. *emergence* – возникновение, появление нового) (внезапно возникающее) качество в меняющейся, эволюционирующей системе; одно из ключевых положений синергетики) [7] – качество системной интеграции экологического образования и профессионального обучения будущего специалиста, организующее его способность и готовность к эколого-профессиональной деятельности. Теоретическая модель формирования эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза включает в себя цель, задачи, компоненты, этапы реализации, а также характеризуется наличием потенциала для выполнения философско-методологической, профессионально-прогностической (акмеологической) и проектировочно-технологической функций.

В результате моделирования нами выявлены и содержательно обоснованы уровни сформированности эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза (очень высокий, высокий, средний, низкий и очень низкий), а также соответствующие им типы: профессиональный природоцентрический сформированный; профессиональный природоцентрический незавершенный; профессиональный экоцентрический сформированный; профессиональный экоцентрический незавершенный; профессиональный антропоцентрический незавершенный; профессиональный антропоцентрический сформированный, которые представлены в таблице 1 в их взаимосвязи с этапами интеграции экологического образования и профессионального обучения в вузе. В качестве критериев и соответствующих им показателей для ранжирования и конкретизации пороговых значений содержания уровней и типов эколого-профессиональной компетентности мы ориентировались на исследование основных структурных компонентов компетентности как способности и готовности к какой-либо деятельности: мировоззрения, знаний, мотивации, поведения, рефлексии.

С этой целью нами были подобраны (с использованием как авторских разработок [5], так и соответствующих технологий других ученых-исследователей) комплекты измерительных материалов для пяти диагностических методик, ориентированных на исследование структурно-функциональных компонентов эколого-профессиональной компетентности

личности: эколого-профессиональных мировоззрения, мотивации, деятельности, рефлексии и системы профессионально-ориентированных экологических знаний. Исследование диагностических параметров эколого-профессиональной компетентности осуществлялось нами в том числе с применением новейших информационных «облачных» технологий, разработанных компанией Google.

«Облачные вычисления» (англ. *cloud computing*) в информатике – это модель обеспечения повсеместного и удобного сетевого доступа по требованию к общему пулу (англ. *pool*) конфигурируемых вычислительных ресурсов (например, сетям передачи данных, серверам, устройствам хранения данных, приложениям и сервисам – как вместе, так и по отдельности), которые могут быть оперативно предоставлены и освобождены с минимальными эксплуатационными затратами и/или обращениями к провайдеру [10]. В частности, нами были разработаны и размещены в сетевом ресурсе Google (https://docs.google.com) ряд анкет, вопросы которых ориентированы на выявление содержания критериев и показателей эколого-профессиональной компетентности личности респондентов. Удаленный доступ к анкетам позволил оперативно опросить большое количество испытуемых в разных регионах России, а также произвести статистическую обработку данных, используя «диагностическую матрицу» (таблица 2, рис. 1, 2).

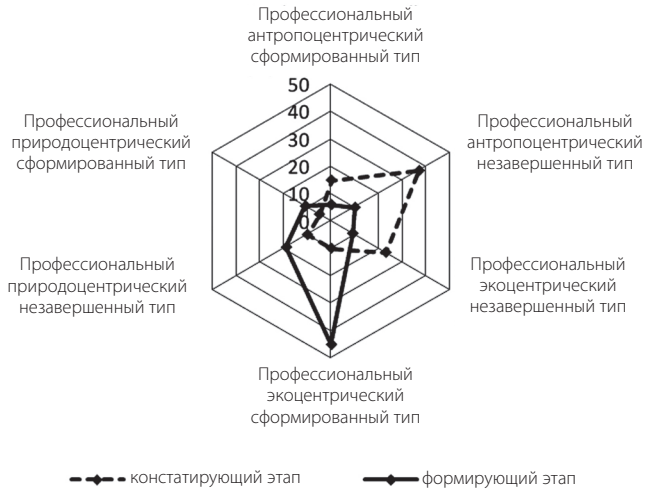

Рисунок 1. Динамика типов эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза по результатам апробации концептуальной модели (в %)

Таблица 1

Теоретическая модель формирования эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза

№ п/п	Уровни сформированности эколого-профессиональной компетентности	Этапы интеграции экологического образования и профессионального обучения	Критерии сформированности эколого-профессиональной компетентности (профессиограмма выпускника вуза)	Показатели критериев сформированности эколого-профессиональной компетентности	Типы эколого-профессиональной компетентности
1	Очень высокий	*Синергия* как процесс и результат актуализации личностью ценностей и смыслов экологической культуры в профессиональной деятельности	*Сформированность акмеологических инвариантов профессионализма:* эколого-профессиональное саморазвитие; эколого-профессиональная саморегуляция; эколого-профессиональная самоорганизация	эколого-профессиональное мировоззрение + эколого-профессиональная мотивация + система профессионально-ориентированных экологических знаний + готовность к эколого-профессиональной деятельности + способность к эколого-профессиональной рефлексии	профессиональный, природоцентрический, сформированный тип
2	Высокий				профессиональный, природоцентрический, *незавершенный* тип
3	Средний	*Коадаптация* как процесс приспособления личностью полученного в результате аккультурации социокультурного опыта к обще-профессиональным задачам обучения	*Сформированность профессионально важных качеств, определяемых спецификой эколого-профессиональной деятельности:* гуманность (включая эмпатийность); антиципация как предвидение результатов эколого-профессиональной деятельности; креативность в постановке и решении профессиональных задач; высокая мотивация достижений экологически значимых целей; ответственность за результаты эколого-профессиональной деятельности	эколого-профессиональная мотивация + система профессионально-ориентированных экологических знаний + готовность к эколого-профессиональной деятельности	профессиональный, эгоцентрический, сформированный тип
					профессиональный, эгоцентрический, *незавершенный* тип
4	Низкий	*Аккультурация* как процесс первичного сближения компонентов экологического образования и профессионального обучения в результате взаимопроникновения *культурных* аспектов их содержания	*Сформированность эколого-профессиональной направленности личности:* позитивная социализация; потребность в самореализации; стремление к повышению квалификации; готовность к инновационной, самостоятельной проектной деятельности	эколого-профессиональная мотивация + готовность к эколого-профессиональной деятельности	профессиональный, антропоцентрический, *незавершенный* тип
5	Очень низкий				профессиональный, антропоцентрический, сформированный тип

Помимо «облачных» анкет в содержание методик, направленных на диагностику эколого-профессионального мировоззрения у экспериментального контингента студентов вузов и педагогического колледжа, преподавателей вузов и учителей общеобразовательных школ вошли анкеты в традиционной форме: «Характеристика экологических представлений», «Экология в приоритетах жизненных сфер», «Экологическая культура», «Экологические ценностные ориентации», «Социальная компетенция», «Экологическая компетентность специалиста», разработанные и апробированные творческим коллективом Научно-образовательного центра разработки технологий эколого-педагогического образования (НОЦ ТЭКО) МГГУ им. М.А. Шолохова (С.Н. Глазачев, А.В. Гагарин, О.С. Анисимов, И.В. Вагнер, А.О. Глазачева, А.К. Шульженко и др.) [9]. В качестве неформализованных методов исследования применялся анализ результатов учебного проектирования в рамках дисциплин «Социально-экологическое проектирование в образовании» [5], «Экологическая культура в педагогической деятельности» [6], «Экологическая компетентность личности в профессиональной педагогической деятельности» (образовательная программа для системы дополнительного профессионального образования учителей города Москвы, рекомендованная координационным советом Департамента образования города Москвы, 2012 г.).

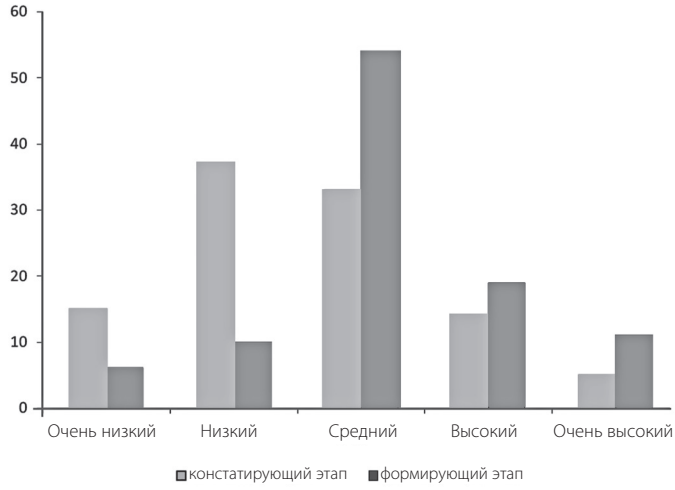

Рисунок 2. Динамика уровней сформированности эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза по результатам апробации концептуальной модели (в %)

Таблица 2

«Диагностическая матрица» определения уровней и типов эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза

№ типа	Тип эколого-профессиональной компетентности	Показатели сформированности эколого-профессиональной компетентности				
		Эколого-ориентированное мировоззрение	Эколого-ориентированная мотивация	Система экологических знаний	Эколого-ориентированная деятельность	Эколого-ориентированная рефлексия
1	Профессиональный природоцентрический сформированный тип «очень высокий уровень»	П[1] 61–80% Э ≤ 20%	Ф, Б ≤ 20% П, У, Т 81–100%	81–100%	1	С
2	Профессиональный природоцентрический *незавершенный* тип «высокий уровень»	Э 21–40% П 41–60%	Ф, Б ≤ 20% П, У, Т 81–100%	61–80%	1, 3	С, П
3	Профессиональный экоцентрический сформированный тип «средний уровень»	Э 61–80% П ≤ 20%	Ф, Б 21–40% П, У, Т 41–60%	41–60%	1, 3	С, П
4	Профессиональный экоцентрический *незавершенный* тип «средний уровень»	Э 41–60% А 21–40%	Ф, Б 21–40% П, У, Т 41–60%	21–40%	3, 4	Д, П
5	Профессиональный антропоцентрический *незавершенный* тип «низкий уровень»	А 41–60 % Э 21–40%	Ф, Б 61–80% П, У, Т 21–40%	≤ 20%	2, 4	Д, П
6	Профессиональный; Антропоцентрический сформированный тип «очень низкий уровень»	А 81–100% Э ≤ 20%	Ф, Б 81–100% П, У, Т ≤ 20%	≤ 20%	4	Д

[1] Расшифровку приведенных показателей см. в таблице 3.

Таблица 3

Символы к «диагностической матрице» определения уровней и типов эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза

Критерии сформированности эколого-профессиональной компетентности	Символ	Расшифровка символа
Эколого-профессиональное мировоззрение	П	«Природоцентрический тип»
	Э	«Экоцентрический тип»
	А	«Антропоцентрический тип»
Эколого-профессиональная мотивация	Ф	«Участие в экологической деятельности с целью удовлетворения основных *физиологических* потребностей»[1]
	Б	«Участие в экологической деятельности с целью обеспечения *безопасного существования* в будущем»
	П	«Участие в экологической деятельности как реализация потребности в *принадлежности к социальной группе»*
	У	«Участие в экологической деятельности как *стремление к уважению и признанию* в обществе»
	Т	«Участие в экологической деятельности как форма *творческого самовыражения»*
Эколого-профессиональная деятельность и поведение	1 тип	«Разделяет ценности, соблюдает общепринятые нормы»[2]
	2 тип	«Не разделяет ценности, но соблюдает общепринятые нормы»
	3 тип	«Разделяет ценности, но не соблюдает общепринятые нормы»
	4 тип	«Не разделяет ценности, не соблюдает общепринятые нормы»
Эколого-профессиональная рефлексия	Д	«Направленность на других»
	П	«Направленность на природу»
	С	«Направленность на себя»
Система профессионально-ориентированных экологических знаний	Б Баллы	Доля верных ответов

[1] Типология эколого-профессиональной мотивации основана на теории психологической теории иерархии потребностей, разработанной А. Маслоу [4].

[2] Типология эколого-профессиональной деятельности основана на типологии организационного поведения, разработанной О.С. Виханским [1].

В качестве важной составной части экспериментальной деятельности, способствующей конкретизации содержания исследуемых диагностических критериев, следует назвать лонгитюдный (*лонгитюдный метод* [8] – методология проведения экспериментального исследования закономерностей изменения психологических, физиологических и др. характеристик за определенный промежуток времени, построенная на длительном изучении одной и той же выборки обследуемых) анализ результатов индивидуального учебного проектирования в междисциплинарном проекте «Качество жизни и окружающая среда» секции студенческого научного общества «ЭкоТон» Московского гуманитарного педагогического института с 2007 по 2011 гг. Исследовательские направления учебных проектов студентов проводились по таким комплексным темам, как «Современный экологический кризис: пути решения (глобальный подход)»; «Экологические проблемы Москвы: урбоэкология сегодня», «Экологическое образование для всех», «Здоровьесберегающие и здоровьеформирующие технологии в современном образовании». В работе со студентами в качестве диагностического метода активно применялся такой метод, как *дидактический синквейн*, который впервые развился в практике американской школы. В этом жанре текст основывается не на слоговой зависимости, а на содержательной и синтаксической заданности каждой строки:

– первая строка – *тема синквейна*, заключает в себе одно слово (обычно существительное или местоимение), которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь;

– вторая строка – два слова (чаще всего прилагательные или причастия), они дают *описание признаков и свойств* выбранного в синквейне предмета или объекта;

– третья строка – образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими *характерные действия* объекта;

– четвертая строка – фраза из четырех слов, выражающая *личное отношение* автора синквейна к описываемому предмету или объекту;

– пятая строка – одно *слово-резюме*, характеризующее *суть* предмета или объекта.

Четкое соблюдение правил написания синквейна не обязательно. Например, для улучшения текста в четвертой строке можно использовать три или пять слов, а в пятой – два. Возможны варианты использования и других частей речи.

Приведем несколько примеров дидактических синквейнов. Синквейн «Окружающая среда» (А. Рыбникова, 4-й курс, направление бакалавриата «Филологическое образование», Московский городской педагогический университет):

1. *Окружающая среда*
2. Живая, зеленая.
3. Дышит, растет, защищает.
4. Ресурс для полноценной жизни.
5. Необходимость.

Синквейн «Ноосфера» (Д. Петров, факультет менеджмента в образовании, 2-й курс, Московский гуманитарный педагогический институт):

1. *Ноосфера*
2. Разумная, целесообразная.
3. Думает, планирует, отвечает.
4. То, к чему нужно стремиться.
5. Цель.

Синквейн «Экологическая деятельность» (Д. Кондратова, факультет социальной работы, 3-й курс, Московский гуманитарный педагогический институт):

1. *Экологическая деятельность*
2. Общественно-полезная, индивидуально-невыгодная.
3. Защищает, охраняет, предупреждает.
4. Занятие для свободного времени.
5. Хобби.

По результатам анализа содержания дидактических синквейнов можно сделать вывод о наличии/отсутствии эколого-ориентированной мотивации, сформированности/несформированности эколого-ориентированного мировоззрения, наличии/отсутствии опыта эколого-ориентированной рефлексии. Данный метод, несомненно, должен использоваться только в комплексе с другими диагностическими технологиями.

В заключение обзора диагностического инструментария, направленного на исследование феномена эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза, приведем результаты факторного анализа, позволяющего выделить группы прямых и косвенных факторов влияния на процесс формирования эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза на этапе их профессионального обучения. В качестве прямых факторов, содействующих эффективности процесса формирования эколого-профессиональной компетентности студентов, выступают: модульный характер обучения с возможностью выбора дисциплин экологической направленности (18,8%); возможность выбора педагога для преподавания выбранной дисциплины (20,9%); возможность участия в работе студенческого научного общества экологической направленности (24,7%); информатизация образовательного процесса (в том числе развитие дистанционных форм обучения и общения

с преподавателями) (35,6%). В качестве косвенных факторов влияния участники эксперимента назвали политику государства в сфере экологии (28,1%); престиж профессий в сфере экологии (12,4%); отношение к экологическим проблемам в СМИ (38,3%); активность общественных экологических организаций (21,2%).

Библиографический список

1. Виханский О.С. Стратегическое управление. М., 2006.
2. Гагарин А.В., Глазачев С.Н. Проблемно-педагогическое поле экологической акмеологии // Вестник Международной Академии Наук (Русская секция). 2012. № 1.
3. Глазачев С.Н. Экологическая культура и образование в меняющемся мире // Экологическая культура и образование: опыт России и Югославии. Серия: ЭКОС: Россия + Европа / Под ред. С.Н. Глазачева, В.И. Данилова-Данильяна, Д.Ж. Марковича. Рязань, 1998.
4. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т.1. М., 1996.
5. Гришаева Ю.М. Социально-экологическое проектирование в образовании: программа дисциплины по выбору. М., 2012.
6. Гришаева Ю.М. Экологическая культура в педагогической деятельности: программа дисциплины по выбору. М., 2012.
7. Начала современного естествознания: тезаурус / В.Н. Савченко, В.П. Смагин. Ростов н/Д., 2006.
8. Словарь по книге «Психология человека от рождения до смерти» / Под общей редакцией А.А. Реана. Спб., 2002.
9. Социально-педагогические условия и психолого-педагогические механизмы формирования экологической культуры личности: гуманитарно-экологическое образование, социально-экологическое проектирование, социально-экологические инициативы. В рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы. М., 2012.

С.Н. Глазачев, В.И. Косоножкин

Проблема оптимизации интегративного эколого-образовательного пространства вуза

Обсуждаются проблемы оптимизации эколого-образовательного пространства вуза и вопросы повышения эффективности высшего профессионального экологического образования на основе кластерного подхода.

Ключевые слова: компетентностная модель, эколого-образовательное пространство, кластер, образовательный кластер.

В модернизации высшего профессионального экологического образования в России можно выделить два основных направления. Первое связано с подготовкой кадров в области экологии и природопользования и отражает общие приоритеты современной образовательной политики государства, ориентированной на европейские образовательные стандарты. В предельно формализованном виде это компетентностная модель выпускника вуза, система компетенций, которая диктуется, прежде всего, запросами рынка, содержанием профессиональных функций, решаемых работником типовых профессиональных задач и возникающих в процессе их решения проблем.

Второе направление связано с формированием экологической культуры как надпрофессионального и межпрофессионального качества личности будущего специалиста и отражает объективный процесс «всеобщей экологизации», обусловленный, прежде всего, осознанием «экологического вызова», саморазвитием, самоорганизацией духовной жизни общества. Мы уже отмечали, что в этом случае система компетенций, раскрывающих понятие «экологическая культура личности», не может быть сформирована на основе запросов рынка [1].

Методологические особенности модернизации высшего профессионального экологического образования для каждого из названных направлений требуют отдельного рассмотрения, хотя вполне очевидно, что их объединяет общая цель – формирование будущих социально активных граждан, способных успешно осуществлять свои профессиональные функции и решать проблемы с позиций концепции устойчивого развития человечества.

К сожалению, приходится констатировать, что внедрение инновационного компетентностного подхода при подготовке специалистов-экологов высшей квалификации пока не дает ожидаемых результатов. Более

того, отмечаются тревожные симптомы падения интереса у абитуриентов к выбору профессиональной деятельности в сфере экологии и природопользования. Этому способствует наличие как общих, так и частных (присущих только экологическим специальностям) проблем и противоречий модернизации образования.

На наш взгляд, среди множества общих проблем наиболее значимой является проблема разрешения противоречия между инновационным характером современных образовательных технологий и консервативной структурой высшего профессионального образования. В полном соответствии с теорией насильственное внедрение новой технологии в старые организационные рамки не только не приводит к долгожданному повышению эффективности функционирования системы, но и вызывает целый каскад дисфункций, способных в конечном итоге привести к ее саморазрушению.

Среди частных проблем одной из наиболее сложных является проблема разрешения противоречия между требованием практико-ориентированного подхода к высшему профессиональному образованию и мультипрофессиональным характером деятельности в сфере экологии и природопользования. Современная система экологических наук, которую в России часто обозначают термином «мегаэкология», включает большое количество научных дисциплин, для изучения которых требуется самая разнообразная фундаментальная подготовка, причем в области как естественных, так и общественных наук. Как следствие, профессиональная деятельность современных специалистов в сфере экологии и природопользования столь разнообразна и разнопланова, что говорить о некоторой универсальной «компетентностной модели выпускника» просто не представляется возможным. В этих условиях «доподготовка» выпускников-экологов осуществляется в первые годы профессиональной деятельности, что значительно снижает их конкурентоспособность на рынке труда.

В то же время само наличие множества противоречий в системе экологического образования свидетельствует о колоссальном потенциале его развития – найденный способ разрешения противоречий будет способствовать качественному скачку в эффективности функционирования системы. В этой связи приходится возвращаться к популярным в начале XXI в. идеям кластерного подхода.

Последний успешно используется в экономике, где под *кластером* (*региональным кластером*) понимается сетевая структура, включающая представителей власти, бизнес-сообщества, организации гражданского общества, сплоченные вокруг ядра конкурентоспособной экономической деятельности [3]. Считается, что сочетание кооперации и конкуренции

обеспечивает предприятиям кластеров конкурентные преимущества по сравнению с внекластерными предприятиями. Социально-экономический эффект от развития кластеров (региональных кластеров) заключается в следующем:

– повышение производительности труда и конкурентоспособности компаний;

– повышение инновационного потенциала кластера;

– стимулирование образования новых компаний;

– экономическое развитие региона в целом.

Поскольку в структуру «классического» регионального кластера органично входят научно-исследовательские и образовательные учреждения, логично было бы ожидать появления мощного социального запроса на включение в экономические кластеры ведущих вузов региона, но этого почему-то не происходит. В этих условиях самим вузам приходится выступать в качестве инициативного кластерообразующего элемента, принимая на себя всю тяжесть теоретического обоснования и практической организации кластера. Это особенно актуально для высшего профессионального экологического образования – сама структура современной экологии как междисциплинарной области знаний подталкивает к использованию элементов кластерного подхода, особенно с учетом требований ФГОС третьего поколения к практико-ориентированному образованию.

В большинстве работ, посвященных этому вопросу, подчеркивается, что кластерный подход может стать новым этапом модернизации системы высшего профессионального экологического образования. О*бразовательный кластер* – «специально организованная система, представляющая собой иерархически выстроенную совокупность эколого-образовательных, культурных, научных, инновационных, конструкторских, технологических, производственных, социальных и иных единиц, а также установленных тесных связей между ними» [4, с. 222].

Особенность экономического кластера – оптимизация цепочек, перемещаясь по которым продукт приобретает все большую добавленную стоимость. По мнению С.Н. Голубчикова [2], аналог добавленной стоимости в экообразовательном кластере – это дополнительные знания (точнее – дополнительные компетенции и/или повышение уровня сформированности компетенций). Другие преимущества кластерной организации системы экологического образования:

1) создание оптимальных условий для гуманизации и гуманитаризации высшего профессионального образования;

2) углубление и упрочение связей вуза с природоохранными предприятиями, учреждениями культуры, НИИ и другими;

3) расширение спектра эколого-образовательных услуг, повышение их качества;

4) расширение профессиональных возможностей выпускника, его горизонтальной и вертикальной мобильности в будущем [4, с. 216].

Создание полномасштабного регионального эколого-образовательного кластера сулит немалые преимущества, но требует значительных усилий и кардинальной перестройки деятельности вуза, что связано с появлением дополнительных экономических, социальных и иных рисков, крайне нежелательных для любого образовательного учреждения.

По нашему мнению, начинать нужно с применения кластерного подхода к оптимизации интегративного эколого-образовательного пространства вуза, создания собственно эколого-образовательного кластера вуза, последовательно переходя к «выращиванию» регионального эколого-образовательного кластера, что позволит значительно минимизировать риски.

Библиографический список

1. Глазачев С.Н., Косоножкин В.И. Технологии формирования экологической компетентности // Использование и охрана природных ресурсов в России: Научно-информационный и проблемно-аналитический бюллетень. 2011. № 3 (117). С. 44–48.
2. Голубчиков С.Н. Эколого-образовательный кластер линейно-туристического типа // Вестник экологического образования в России. 2012. № 4 (66). С. 31–32.
3. Трушников Д.Ю. Проектирование системы воспитания в структуре регионального образовательного кластера // Семья – культура – образование в изменяющейся России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов, 2009. С. 442–447.
4. Храпаль Л.Р. Модернизация экологического образования в вузе в контексте российской социокультурной динамики. Казань, 2010.

С.Б. Игнатов, В.А. Игнатова

Интегративный подход в моделировании современного образования

Сегодня в России складывается новое образование. Его нацеленность на достижение интегрированного образовательного результата в виде совокупности компетентностей выпускников образовательных учреждений заставляет акцентировать внимание на междисциплинарной интеграции при проектировании содержания образования. В статье рассматриваются возможности ее практической реализации.
Ключевые слова: интеграция, компетентность, междисциплинарность, образование, системно-синергетический подход, содержание образования.

Вступление России в Болонский процесс потребовало кардинальных перемен в образовании. Речь идет о качественно новом образовании, которое востребовано сегодня и будет востребовано в перспективе. И это предопределяет его новые цели и задачи, новые подходы к его моделированию, проектированию и планированию. На эту стратегию нацеливают важнейшие концептуальные и нормативно-правовые документы России, принятые в последнее десятилетие: «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», Закон РФ «Об образовании», «Стратегия модернизации содержания общего образования», «Наша новая школа» и другие.

В их контексте активно идет профилизация на старшей ступени школьного обучения, существенной реорганизации подвергаются учреждения НПО и СПО, вузы переходят на двухуровневую подготовку, создаются научно-производственно-образовательные кластеры. Вводятся образовательные стандарты, определяющие в качестве интегрированного резуль-

тата обучения совокупность общих (ключевых) и профессиональных компетентностей, которыми должен обладать выпускник образовательного учреждения.

Компетентностный подход в образовании становится одним из ведущих и направляет усилия на «производство» личности нового типа. Ее основные качества – высокий уровень общей и профессиональной культуры, глобальное мышление и планетарное сознание, адаптивность к быстроменяющимся цивилизационным условиям, мобильность, готовность к выбору, субъектность, способность работать в команде, широкий кругозор и глубокие познания в избираемой узкой сфере деятельности, владение универсальными понятиями и универсальными способами деятельности. В ее формировании доминирующим фактором выступает интеграция, проявляющая себя на разных уровнях в виде более глубокого взаимодействия:

– образования, науки и производства;
– образовательных учреждений разного типа;
– преемственности на разных ступенях обучения;
– межпредметных и внутрипредметных знаний;
– методик и технологий обучения;
– обучения и воспитания;
– форм организации образовательного процесса и т.д.

Более того, она становится своеобразным императивом, без выполнения которого невозможно успешное и полноценное внедрение компетентностного подхода в образовательную практику.

Термин интеграция («*integratio*» – суммирование, восстановление целого из частей, объединение) возник в XVII в. в математике для обозначения операции интегрирования функций и понимается как математическое действие, процесс. К толкованию этого понятия можно подойти и с другой стороны: интеграл – сумма, результат сложения. В XVIII–XIX вв. этот термин вышел за пределы математики и обрел статус *универсальной общенаучной категории.* С одной стороны, интеграция проявляет себя как одна из сторон *процесса развития* любой системы, с другой – отражает *результат* взаимодействия ее элементов. Сегодня прогрессирующая интеграция охватила практически все сферы бытия.

И вполне понятно стремление гносеологии к более глубокому пониманию этого феномена. В классической науке изучен генезис представлений об интеграции, выявлены ее объективные и субъективные основания, условия и факторы интеграции знаний, описаны основные подходы к обоснованию ее важнейших характеристик, видов, форм, уровней, механизмов. Предпринимались попытки объединить понятия «интеграция» и

«синтез». Однако ряд исследователей считают, что интеграция, включая в себя синтез как высшую стадию, не сводится только к нему, что синтез хотя и конечный, но необязательный результат интеграции. Отмечается, что она проявляется в установлении понятий и законов более высокой степени общности, появлении наряду с частнонаучными общенаучных понятий, в разработке методологических средств и новых концептуальных подходов, новых метатеорий и метанаук.

Современная (постнеклассическая) наука выдвигает в качестве универсальных метатеорий, имеющих всеобъемлющий характер, теории информации, систем, самоорганизации и организации. Сегодня их методы используются для описания всех объектов, явлений и процессов окружающего мира и позволяют наиболее глубоко проиллюстрировать интеграцию в описании таких смысловых универсалий, как «система», «состояние», «процесс», «взаимодействие», «развитие», «результат», представляя их в диалектическом единстве [4].

Педагогическая наука не остается в стороне. Разрабатываются разные подходы к практической реализации идей интеграции в образовании. Одним из них стала межпредметность. Особенно активно в отечественной педагогике она обсуждалась в 20–50 гг. прошлого века. В 1960-е гг. в отечественной педагогике произошел мощный рывок в исследовании межпредметных связей (МПС).

В дидактических исследованиях того времени отмечается, что внедрение МПС предполагает взаимную систематизированную согласованность содержания образования по различным учебным предметам, исходя из целей образования и специфики каждого из них. Появляется огромное количество работ, посвященных исследованию внутрицикловых (особенно в естественнонаучном образовании), межцикловых и межпредметных связей. В этот период активно строятся межпредметные дидактические системы разного диапазона действия: урок–тема–проблема. Наиболее широкое представление получило понимание МПС как дидактического условия, обеспечивающего не только систему знаний учащихся, направленных на формирование целостного представления о мире, но и развитие их познавательной способности, активности и интересов.

Однако, несмотря на огромное число теоретических и практических разработок, она не стала ведущей идеей в образовании. Ее реализация встретилась с серьезными трудностями. И прежде всего это касается естественнонаучного образования [1; 5]. Они связаны с последовательностью изучения учебных дисциплин на средней ступени школьного обучения. Например, биология и физическая география, изучаемые ранее физики, вынуждены самостоятельно вводить многие физические поня-

тия (давление, влажность, диффузия, деформация, давление и др.). В то время как предмет, в котором теоретически раскрываются эти понятия (физика), начинает изучаться позже, чем предметы, в которых необходимо эти понятия использовать в учебной деятельности детей.

В 1980-е гг. представления о межпредметных связях углубляются, появляются исследования, обосновывающие теоретический уровень интеграции. Исследователи отмечают, что интеграция знаний осуществляется через развитие инвариантных понятий, увеличение их объема и расширение спектра действия. В вопросах о формировании обобщенных знаний, целостной картины мира и миропонимания школьника МПС трактуется как один из вариантов реализации идей интеграции. Разрабатываются способы подачи учебного материала в виде укрупненных дидактических единиц и блочно-модульное построение содержания обучения, в которых внутрипредметная интеграция проявляет себя особенно явно.

И это связано, на наш взгляд, с серьезными затруднениями в поиске логических оснований интеграции разных областей теории и практики образования, которые проявляются и в конкретных педагогических исследованиях, посвященных разным ее аспектам: что с чем интегрировать (основания и возможности), как (механизмы) и на каком уровне, как реализовать идеи интеграции в педагогической практике (формы и методы), в частности, в содержании образования. До настоящего времени эти вопросы остаются слабо разработанными [2].

В последние десятилетия в педагогической литературе, посвященной исследованию проблем школьного образования, в качестве синонима к термину «интеграция» стали употреблять термины «междисциплинарный» и «трансдисциплинарный подход». Авторы работ, указывая на интегративный характер образования, отмечают, что реализация принципа *междисциплинарности* в педагогической практике проходит через несколько этапов:

– координация – выделение смысловой доминанты, которая объединяет компоненты междисциплинарного содержания;

– кооперация – соотношение и преемственность выделенных смысловых доминант в процессе обучения в зависимости от цели обучения, возраста ученика, профильности обучения и других критериев;

– комплементарность – взаимное дополнение естественных и гуманитарных наук;

– образование целостного междисциплинарного содержания.

По сравнению с МПС междисциплинарность, по мнению исследователей, является более объемной и значимой, ибо отражает процесс интегрирования знаний и его динамику. Как утверждают разработчики

междисциплинарного подхода, его реализация в педагогической практике естественнонаучного образования требует введения интегративных предметов двух типов:

– пропедевтических интегрированных предметов на начальном этапе обучения;

– обобщающих интегрированных предметов на завершающем этапе.

Но для реализации этой идеи необходимо было бы изменить структуру учебного процесса в школе и начать преподавание дисциплин естественнонаучного цикла с пропедевтического курса естествознания, а затем перейти к изучению физики как науки, исследующей фундаментальные законы мироздания, химии и только после этого – к изучению процессов в более сложных системах: биосфере и геосфере [5]. И завершить изучение естественнонаучных дисциплин надлежало бы обобщающим курсом.

К сожалению, такой подход в массовой школе удалось реализовать лишь в незначительной мере за счет введения в учебный план начальной школы предмета «Окружающий мир». Неудачи на средней и старшей ступени обучения были связаны, главным образом, с отсутствием специалистов, способных работать с детьми в условиях этой модели. Кроме того, реализация этой концепции потребовала бы кардинальной перестройки учебного процесса и концептуального изменения структуры и содержания не только естественнонаучных, но и гуманитарных дисциплин, к чему ни педагогическая наука, ни школа оказались не готовы.

В 1990-х гг. в научно-педагогической литературе появляется термин «системно-синергетический подход» [1; 4]. Как полагают исследователи, его основные понятия – система, процесс, конкуренция, кооперация, самоорганизация, организация, эволюция, периодичность, отбор, вероятность, неопределенность, применяемые для описания поведения систем разной природы, могут выступать в качестве инвариантов интеграции разнопредметных знаний. Их синхронное использование в содержании разных учебных дисциплин поможет обучающимся увидеть *универсальное единение мира*, сделает реальным совмещение его интеллектуального осмысления и эмоционально-чувственного восприятия, выстроить естественнонаучные и гуманитарные знания в единую систему, позволяющую построить целостную картину мира, в которой духовная жизнь человека и его деятельность неразрывно связаны с развитием природы. Более того, их использование будет способствовать формированию у обучающихся таких универсальных учебных действий и умений, как классификация и систематизация, сравнение и сопоставление, анализ и синтез, перенос знаний из одной предметной области в другую, моделирование и проектирование.

Однако сегодня практически отсутствуют теоретические и практические разработки по конструированию содержания предметов интегративного характера на основе его концептуальных идей, хотя единичные попытки все же предпринимались. Но они «опередили» время и, по сути, оказались невостребованными.

В высшей школе этот подход в какой-то мере был реализован в дисциплине «Концепции современного естествознания», предлагавшейся студентам младших курсов разных направлений подготовки. К сожалению, сегодня ее изъяли даже из вариативной части учебных планов. На наш взгляд, это опрометчиво. И диагностические исследования среди первокурсников это подтверждают. Независимо от профиля школьной подготовки у подавляющего большинства отмечаются слабое владение универсальными понятиями и учебными действиями, неспособность переносить знания из одной предметной области в другую и использовать их для построения целостной картины явления или процесса.

В образовательных стандартах второго и третьего поколения тенденция интеграции проявляет себя через выделение в учебных планах образовательных областей (или циклов), базовой и вариативной частей и дисциплин по выбору обучающихся. При таком их структурировании интеграция может быть реализована несколькими путями:

– за счет включения в содержание дисциплин базовой части (при условии сохранения их структуры и логики) междисциплинарных модулей, отражающих взаимосвязь изучаемой дисциплины с другими учебными предметами, входящими в учебный план;

– за счет рационального использования факультативов и дисциплин по выбору, структура и содержание которых должны быть выстроены на основе интегративного подхода [3].

Однако на сегодняшний день дидактика интегрированного учебного предмета пока остается слабо разработанной областью педагогики. Те подходы к интеграции, которые обсуждаются сегодня в научно-педагогической литературе, в основном касаются ее эмпирического уровня и сводятся, главным образом, к конвергенции знаний из разных предметных областей, использованию принципа дополнительности и, в лучшем случае, к координации в преподавании учебных дисциплин.

Неразработанность теоретической и методологической базы интеграции является причиной бессистемности, случайности и хаотичности использования ее в учебном процессе. И это противоречит тем требованиям, которые предъявляет время образованию, необходимости перехода его к компетентностной модели, способствующей формированию лич-

ности, имеющей широкий кругозор и глубокую узкопрофессиональную подготовку.

Преодолению этой сложности во многом, на наш взгляд, будет способствовать адаптация в содержании образования познавательных моделей постнеклассической науки. Однако сегодня практически отсутствуют теоретические и практические разработки по конструированию содержания предметов интегративного характера на основе концептуальных подходов. В содержании образования до сих пор преобладающей тенденцией остается дифференциация. И думается, что одной из стратегических задач педагогической науки сегодня является разработка содержания образования, в наиболее полной мере соответствующего компетентностной модели и гармонично сочетающего идеи дифференциации и интеграции.

Библиографический список

1. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. 1996. № 4. С. 105–109.
2. Игнатова В.А. Интеграция и дифференциация как универсальные категории науки и их отражение в теории и практике естественнонаучного образования // Образование и наука. 2013. № 2. С. 3–17.
3. Игнатов С.Б. Отбор и структурирование содержания интегрированных учебных курсов экокультурной направленности // Теория и практика общественного развития. Педагогика. 2011. № 3. С. 167–171.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования // Высшее образование в России. 1994. № 4. С. 31–36.
5. Усова А.В. Новая концепция естественнонаучного образования. Челябинск, 1996.

М.П. Ключарева, С.Н. Глазачев

Организация учителем экологической деятельности учащихся в информационном обществе: решения и проблемы[1]

Опасность не в том, что компьютер начнет однажды мыслить, как человек, а в том, что человек однажды начнет мыслить, как компьютер.

Сидни Дж. Харрис

В статье рассматриваются проблемы информатизации образования и подходы в организации учителем экологической деятельности учащихся в обществе, основным капиталом и ресурсом развития которого становится информация.

Ключевые слова: информационное пространство, информация, экологическая культура, уровень педагогической готовности.

Современный мир находится на таком этапе своего развития, который специалисты определяют как «информационное общество». Для успешной деятельности человека ведущим ресурсом становится информация, а это значит, во всех сферах деятельности востребованы знания и умения, связанные с ее получением, обработкой и использованием. Информационное пространство – это новое измерение, в котором простираются жизненные потребности и интересы человека. Согласно оценкам ITU, число пользователей всемирной системы Интернет в мире достигает двухмиллиардной отметки. Темпы развития общественной жизни убыстряются, экстенсивное развитие заменяется интенсивным, ценностью становятся сами инновации. Происходит дегуманизация общественных отношений, когда средства активно-преобразующей деятельности человека превращаются в цель.

Дальнейшее развитие «информационного общества», появление новых знаний и технологии, высокая скорость внедрения новых методов и механизмов предполагают все большее использование интеллектуальных способностей всего общества. Образование в информационном обществе играет качественно иную роль. Информационное общество вызывает необходимость формирования нового типа интеллекта, отношения к быстро меняющейся информационно-технической реальности. Отсюда требова-

[1] Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 13-06-00479 «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодежи в индустриальном обществе»).

ние сфокусировать содержание и методику образования на формирование у учащихся рациональных умений оперировать информацией, владеть компьютерными технологиями, мыслить профессионально-прагматично.

Использование информационных технологий обучения понимается как процесс, направленный на реализацию замысла повышения качества содержания образования, проведение исследований и разработок, внедрение, развитие и замену традиционных технологий на более эффективные во всех видах деятельности. По данным Минкомсвязи РФ, на начало 2013 года число пользователей Интернета составило более 70 млн. чел. По этому показателю Россия вышла на первое место в Европе и на шестое место в мире.

Однако «эффективность жизнедеятельности информационного пространства, как и всего в целом культурного пространства, связана не только со структурой и содержанием информационных каналов, но и с тем, кто, зачем и как именно входит в это пространство, как существует в нем» [8].

Использование современных информационно-коммуникативных технологий для решения социально-гуманитарных проблем возвышает их мировоззренческое значение. К сожалению, ориентация целого ряда поколений на консъюлиризм, потребительство отодвинула на задний план общечеловеческие ценности, среди которых – обеспечение безопасности экологии, экологическая культура. Достигнув, а порой и превысив пределы допустимого изменения экосистем и биосферы в целом, человечество приблизилось к критическому уровню – «необходимости изменения самого себя».

Алгоритм социальной жизни «здесь и сейчас» затемняет перспективы развития, лишает будущего, которое мы готовы променять на настоящее.

Как на происходящие процессы реагируют система образования, педагогическая общественность и специалисты-профессионалы?

Мнения разделились. Одни считают, что компьютер дает возможность учителю переключиться на неформальную, творческую сторону учебного процесса. Роль учителя не уменьшается, а возрастает, т.к. он теперь превращается из ретранслятора знаний в соучастника усвоения знаний учащимися. Другие утверждают, что скрупулезная точность машин убивает инициативу учащихся, воспитывает в них бездушный формализм, лишает живого эмоционального контакта. Сегодня учителей, прежде всего, волнует не сугубо технологический, а «человеческий» аспект проблемы. Какова «человеческая составляющая» нового мира массовых коммуникаций, наукоемких технологий, электронных средств связи? Как меняются деятельность, общение и сознание человека в обществе, основным капиталом и ресурсом развития которого становится информация? Какое

положение занимает «мир природы», в определенном смысле, между «миром вещей» и «миром людей»? Сидни Дж. Харрис отметил: «Опасность не в том, что компьютер однажды начнет мыслить, как человек, а в том, что человек однажды начнет мыслить, как компьютер».

Мы провели исследование, изучив мнения учителей на педагогических форумах (табл. 1). Это своеобразный экспресс-анализ успехов и затруднений, противоречий, с которыми сталкивается педагог, формирующий проблемное поле тщательного изучения совокупностью наук, ядром которой является экология человека. Пока мы не стремимся к строгой классификации, даже не редактировали формулировки, сохраняя самобытность суждений.

Станислав Лем отмечал, что «…основной проблемой будущего, информационного века, станет не решение тех или иных технократических задач, а психологическая профилактика возможного аксиологического коллапса, потенциального разрушения самих мотивационных основ человеческого поведения. Причиной подобной ситуации может стать недооценка агрессивности новой информационной среды по отношению к человеку, ибо «вторжение технологии в проблемы, связанные с личностью, лишь в настоящее время относится к пустому множеству явлений. Это множество заполнит дальнейший прогресс. И тогда исчезнет масса моральных императивов, рассматриваемых сегодня как нерушимые» [7].

В настоящее время особенно актуально гармонизировать пространство жизнедеятельности школьников, формировать экокультурные ценности, нравственно-экологическое отношение к окружающему социуму, природе, людям и самим себе через системное накопление позитивного опыта взаимодействия с социоприродным окружением. Гарантом позитивной социализации учащихся, их успешной самореализации в самостоятельной жизни может быть только система их собственных ценностей, умение предвидеть ближайшие и отдаленные последствия своих действий в природной и социальной среде, критическое отношение к себе и другим, добровольное, свободное соблюдение моральных требований, связанных с отношением к окружающему миру. Необходимо создание условий для многообразия форм субъектного взаимодействия его участников, для учащихся в освоении новых пространств, новых видов деятельности, ролей, системы отношений, способствующих формированию экологической культуры.

Реализация этих условий предполагает осуществление экологического образования с самого раннего детства – первоначально в семье, где ребенок должен получить некоторые начальные сведения об окружающем мире, природе, о необходимости и целесообразности бережного отношения к растениям, животным, о сохранении чистоты воды, воздуха, земли.

Затем полученные знания должны быть развиты и закреплены, что будет содействовать осознанию перспектив и последствий взаимодействия личности с социоприродным окружением.

Это потребует изменения подхода к организации деятельности учащихся, влияющей на формирование экологической культуры. В свою очередь, эффективность связи познавательной и практико-преобразовательной деятельности зависит от содержания экологического образования, разнообразия применяемых форм и видов экологической деятельности, специфики сферы их применения.

Для повышения уровня готовности педагогов к эколого-педагогической деятельности следует формировать:

– мотивы осознания личной причастности к решению экологических проблем, интерес к проблемам взаимодействия человека и природы;

– знания о сущности экологической культуры как стержневого качества личности; о средствах педагогической деятельности, развития экологической культуры; о природе как средстве развития человека; о педагогических технологиях развития человека, формирования его экологической культуры; диагностики уровня экологической культуры; научных основ экологии, социальной экологии, оптимизации природопользования;

– умения диагностировать уровень развития экологической культуры учащихся; конструировать систему методов диагностики; моделировать педагогическое взаимодействие; создавать условия развития учащихся; реализовывать различные педагогические технологии; организовывать мыследеятельность учащихся; диагностировать результативность организованного педагогического взаимодействия.

Устранение перекоса положения «мира природы» в «мире людей» и «мире вещей» возможно при достижении высокого уровня сформированности экологической культуры.

Так, в сфере чувств этот уровень обеспечивается, если процесс экологического образования ориентируется на: 1) выявление эстетической ценности всего многообразия природных объектов и явлений, их эстетической неповторимости и выразительности; 2) актуализацию комплекса естественных (визуальных, аудиальных, тактильных обонятельно-вкусовых, поведенческих) и социальных (эстетического и этического характера) стимулов в процессе восприятия учащимся природных объектов; 3) формирование способности учащихся эмоционально и деятельностно откликаться на встречу с природными объектами: чувством, оценкой, ассоциацией, творческим сопоставлением, трансформацией воспринимаемого образа в воображении, творческим действием с ними или их образами (изобразительным, литературным, музыкальным, пластическим и т.п.).

Таблица 1

Использование информационных технологий обучения	
«+» позитивный опыт	**«–» реальные проблемы**
– целью обучения становится не просто приобретение знаний, навыков и умений, а формирование личности обучаемого в процессе приобретения знаний, навыков и умений; – подход, ориентированный на среднего индивида, сменяется индивидуальным психологическим подходом к ученику; – интеграционный подход к обучению взамен традиционного подхода к получению знаний, навыков и умений; – возможность моделирования, создания модели изучаемых явлений, а не только традиционное «заучивание», позволяет учащимся наглядно представить себе то, что является нашему воображению как абстракция; – позволяет сделать процесс обучения более увлекательным, а образовательную систему более гибкой и разнообразной, особенно на уровне среднего, высшего и непрерывного образования; – порождает новые отношения «учитель – ученик», где они выступают в роли субъектов учебно-воспитательного процесса; – превращает обучение в более продуктивную деятельность; – выполняет значительную долю консультативных функций; – позволяет ученикам моментально получить ответы на запросы об учебных планах и программах, изучаемых дисциплинах, домашних заданиях; – повышает эффективность учебного процесса, освобождая учащихся от рутины;	– переход от стандартных операций с учебной информацией к самостоятельным практическим действиям по ее применению (на психологическом языке это проблема перехода от мысли к действию. Ученик привыкает работать со знаковыми системами, в то время как логика практической деятельности совсем иная); – пассивное чтение материала, неумение применять полученные знания на практике; – отсутствие необходимости тренировать свою память, возможность поиска не информации, необходимой для решения каких-либо задач, а уже готовых решений (вплоть до возможности скачивания готовых ответов, рефератов и т.п.); – при отсутствии сформированных основных убеждений, моральных ценностей и правил большой объем информации порой приводит к усвоению учащимися нежелательных моделей поведения, убеждений и т.п.; – повсеместное использование информационных технологий приводит к свертыванию социальных контактов, сокращению практики социального взаимодействия и общения, развивает индивидуализм; – обострение традиционных проблем коммуникации, таких, например, как проблема доверия/недоверия к передаваемой информации; – избыток информации, «информационный шум» или «информационный мусор», нелинейная структура найденной информации подвергают ученика соблазну следовать по предлагаемым ссылкам, при неумелом использовании отвлекают от основного русла изложения учебного материала;

– непрерывное совершенствование и постепенное усложнение учебных программ позволяют учащимся осознавать ошибки и тем самым вызывают у учащихся активность и желание дополнительно поработать; – текстовая обработка материала компьютером повышает грамотность учащихся, указывает на грамматические и орфографические ошибки учащихся и даже на лексическую форму изложения; – обеспечивает безопасное обучение (например, на уроке химии ученики могут моделировать различные химические реакции веществ в лабораторных условиях); – способствует выбору из большого объема информации главного, существенного, критическому осмыслению и решению сложных проблем, выводу полезных обобщений из исходных данных, логически упорядочению изучаемого массива знаний; – позволяет ученику общаться с большим количеством людей, знакомиться с большим количеством вариантов поведения, взглядов, убеждений, вкусов, знакомит с разными культурами социальных, этнических, религиозных групп, формирует толерантность; – позволяет тренировать различные виды речевой деятельности (на уроках иностранного языка) и сочетать их в разных комбинациях, помогает осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивает возможность учета ведущей репрезентативной системы, реализации индивидуального подхода и интенсификации самостоятельной работы учащихся и т.д.	– развитие систем мультимедиа («экранной культуры») породило обилие информационных продуктов, «напичканных» разными видами информации. Среди детей, научившихся вставлять в презентации графику, звук, анимацию и видео, даже неприличным считается слайд, на котором есть только текст. Проблем здесь две. Во-первых, кратковременная память человека обладает очень ограниченными возможностями. Среднестатистический человек способен уверенно оперировать одновременно лишь семью различными мыслимыми категориями или объектами. Когда ученику одновременно показывают текст, который за кадром озвучивается, тут же демонстрируют анимационные эффекты и пару картинок – хорошего мало. Он отвлекается от одних типов информации, чтобы уследить за другими, и пропускает важные учебные сведения. Во-вторых, люди различаются по способу восприятия информации; – общение с компьютером сокращает живое общение педагогов и учеников, учеников между собой, и так ограниченное учебным процессом. В результате ученик надолго замолкает при работе на компьютере. Орган объективизации мышления человека – речь – оказывается выключенным, обездвиженным в течение нескольких лет обучения. Ученик не получает достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли; – трансформация коммуникативного опыта человека. «Это то, что действительно радует в работе с компьютерами. Они не спорят, они все помнят…» (Пол Лери); – при длительном воздействии компьютер влияет на психическое здоровье, возникает зависимость.

Достижение высокого уровня сформированности познавательного компонента отношения к природе обеспечивается:

– актуализацией активности учащихся в самостоятельном поиске экологической информации. Необходимо показать, из каких источников и каким путем эти сведения могут извлекаться;

– обучением учащихся элементарным приемам и правилам самостоятельных натуралистических и экологических наблюдений. Самостоятельно открытые сведения о тайнах природы оказываются наиболее личностно значимыми, стимулируют дальнейшую познавательную активность учеников, обеспечивают развитие их интереса к миру природы.

Безусловно, педагог выступает как консультант в потоке экологической информации, знакомит с научно-популярными материалами, доступными и интересными ученикам данного возраста, организует встречи с натуралистами, экологами, любителями, увлеченными аквариумистикой, разведением экзотических цветов, дайвингом, фотоохотой и т.д.

Достижение высокого уровня сформированности практического компонента отношения к природе обеспечивается:

– путем стимулирования стремления учащихся к непрагматическому практическому взаимодействию с природными существами, общению, т.е. субъект-объектому, партнерскому взаимодействию с ними;

– формированием высокой чувствительности к поведенческим проявлениям природных объектов в процессе взаимодействия с ними. Именно высокий уровень сформированности практического компонента характеризует учащихся с высокоразвитой экологической культурой.

Достижение высокого уровня поступочного компонента обеспечивается:

– формированием чувствительности к тем ситуациям, в которых природные объекты нуждаются в активной помощи со стороны учащихся;

– формированием готовности пойти на определенные жертвы, подвергнуться той или иной опасности ради природных объектов.

Поступочный компонент отношения наиболее полно формируется в процессе природоохранной деятельности. Следует отметить, что ее экологическая целесообразность обеспечивается координацией отношения личности к миру природы и системы адекватных экологических представлений.

Нацеливая работу учителей, воспитателей на развитие экологической культуры учащихся, на решение проблем экологии детства, стоит задуматься о природосообразности образовательного пространства. Отметим, что под развитием мы подразумеваем именно развитие личности воспитанников – процесс последовательного развертывания свойств, качеств

и характеристик, присущих человеку как индивиду и члену общества и проявляющихся в его деятельности, общении и взаимодействии с другими людьми. Близкими по значению здесь выступают категории: формирование, воспитание, процесс, поступательное движение, становление, саморазвитие, улучшение.

Библиографический список

1. Анисимов О.С., Глазачев С.Н. Механизмы рефлексивной самоорганизации формирования экологической культуры личности // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Социально-экологические технологии». 2011. № 1. С. 7–19.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете. М., 2000.
3. Гагарин А.В., Глазачев С.Н. Проблемно-педагогическое поле экологической акмеологии // Вестник РС МАН. 2012. Спецвып. С. 31–35.
4. Глазачев С.Н., Вагнер И.В., Полева М.П. Моделирование пространства формирования экологической культуры: теоретический аспект // Вестник Международной Академии наук. Русская секция. 2011. № 1. С. 11–16.
5. Делягин М. Мировой кризис. Общая теория глобализации. URL: http:/socio.rin.ru (дата обращения: 12.03.2012).
6. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Самопрезентация в виртуальной реальности и особенности идентичности подростка-пользователя Интернета // Образование и информационная культура. М., 2000.
7. Лем Ст. Сумма технологии. М., 1968.
8. Материалы Международной научно-практической конференции «Анализ систем на пороге XXI века: теория и практика». В 4-х т. Т. 2 / Сост. Т.Е. Сафонова. М., 1996.
9. Негодаев И.И. На путях к информационному обществу. Ростов-н/Д., 2005.

Л.В. Егорова

Государственное управление в экологической сфере и качество жизни: возможности и реальность

Для активизации государственной экологической политики необходима политическая воля на легитимизацию национальных экологических интересов в правовом поле страны, а также создание при Президенте Российской Федерации Национального Комитета по экологической политике.

Ключевые слова: государственное управление, воздействие, субъект, политика, административное право.

Государственное управление предполагает правовое, властное, целенаправленное, организующее и регулирующее воздействие субъекта в лице органов государственной власти на общественные отношения в целях их упорядочения, сохранения или преобразования в интересах общества. Именно по характеру указанного воздействия субъекта и различаются, как правило, все существующие концепции государственного управления, будь то государственно-религиозное, демократическое, либеральное, авторитарное, тоталитарное социалистическое управление, а также такие проекты, как «государство-добро» Л. Дюги или «государство-господство» Р. Йеринга. В этой связи несостоятельны теории ослабления государства или его «отмирания». Напротив, без регулирующей роли государства невозможно развитие современного общества.

Сильные социально-ориентированные государства мирового сообщества принято называть эффективными. Их характеризует усиление социальной роли государства и государственного управления, в основу которых положен приоритет естественных прав человека, его свобод (личная безопасность, равноправие, социальная справедливость и др.), а также качества жизни. Государственное содержание всей управленче-

ской сферы при этом имеет ярко выраженный *публично-правовой и политический характер*.

Важно остановиться именно на соотношении правового и политического аспектов в организации и функционировании власти применительно к государственному управлению и качеству жизни.

1. Публично-правовой аспект

Государственное управление, которое строится в условиях рынка по типу холдинговой компании правящей партии, получило название «публичной администрации» (*public administration*) [5], которая распространена во многих странах Западной Европы, имеющих стабильно высокий уровень качества жизни (к примеру, скандинавские страны).

«Публичная администрация» – это совокупность органов, учреждений и организаций, осуществляющих административные функции, а также и сама административная деятельность, осуществляемая в общественных интересах. Однако понятие «публичная администрация» не равнозначно понятию «государственное управление», а значительно больше и по объему, и по содержанию. Наиболее популярен французский опыт регулирования административной деятельности государства на основе *доктрины юридического лица публичного права* с опорой на самостоятельную административную юстицию. Все это характерно для романо-германской (континентальной) правовой семьи, признающей четкое деление на публичное и частное право, нормы и принципы которого (от общего к частному) имеют широкое толкование. Для нее характерны такие признаки как четкая законодательная регламентация процедур деятельности органов управления, общие принципы государственного управления, развитый понятийный аппарат. Предмет романо-германского административного права как система отношений государственной администрации с гражданами и их организациями также четко определен. Он включает все вопросы публичного (государственного) управления: создание, структуру, функции, организацию деятельности административных органов и учреждений; разработку и принятие нормативных правовых актов административного характера; отправление административных процедур; публичную (государственную) службу, а также действенный контроль над административной деятельностью, включая административное судопроизводство с организацией административных судов.

В странах англосаксонской правовой семьи административное право, защищая интересы индивида, развивалось на основе юридической практики (прецедентов), индуктивного подхода (от частного к общему). Для него характерно отсутствие четкого деления на публичное и частное право. Тем не менее, например, в Великобритании основным предметом

молодого административного права, недавно отделившегося от конституционного, являются формы, методы и средства судебного контроля за деятельностью администрации. В США предметом административного права являются административное нормотворчество, административная квазисудебная деятельность и контроль судов за деятельностью административных учреждений.

Административное право в большинстве стран Запада – некодифицированная отрасль права, но в странах романо-германской правовой семьи действуют административно-процессуальные кодексы, которые унифицируют вопросы административного судопроизводства [2].

В России с началом перестройки (1985) по пути либерализации экономики политики правого толка требовали отделения политики от государственного управления, невмешательства государства в процесс регулирования общественных отношений. После распада СССР (1991) в стране возобладали либеральные настроения, которые и были закреплены Конституцией Российской Федерации (1993). С тех пор в России реализуется *либеральная концепция «Государство – ночной сторож»*, где государство выполняет функцию охраны личности и собственности, а также придерживается *либерального экономического курса*, когда государство отстранено от экономики, которая, в свою очередь, автономна от этических ценностей. Все это привело к ослаблению роли государства и *кризису государственного управления*, стагнации производства и лавинообразному ресурсно-сырьевому экспорту, небывалому расслоению общества – росту богатства отдельных индивидов и резкому обнищанию масс.

Административно-правовое устройство континентальной Европы, куда можно отнести и Россию, опирается на романо-германское право, которое включает «публичную администрацию» на основе доктрины юридического лица публичного права с опорой на самостоятельную административную юстицию (административное судопроизводство с реальной процедурой административных судов). Однако государственное управление в России как совокупность государственных органов и управленческой деятельности является вторичным по отношению к политической власти. Административное право в Российской Федерации регулирует совокупность общественных отношений в сфере государственного управления, связанного с организацией и функционированием только исполнительной власти, которая обеспечивает исполнение законов, но отделена от самостоятельного нормотворчества, тем более от судопроизводства.

В соответствии с Гражданским кодексом государственные органы в Российской Федерации регистрируются в качестве юридических лиц. Взаимоотношения государственных органов исполнительной власти

определяются нормами частного права. Исполнительная власть в России не может напрямую воздействовать на объект управления, а только через судебную власть, хотя все три ветви власти (исполнительная, судебная и представительная/законодательная) по ст. 10 Конституции Российской Федерации самостоятельны.

Производства по делам, вытекающим из публичных правоотношений, об оспаривании решений, действий (бездействия) органов государственной власти и местного самоуправления, должностных лиц, государственных и муниципальных служащих в Российской Федерации осуществляются в соответствии с нормами Гражданского процессуального кодекса в гражданском судах общей юрисдикции.

Такой «гражданский статус» государственных органов исполнительной власти в России не позволяет им осуществлять прямое государственное влияние на объект управления. Публичное право в этой связи отождествляется с частным правом. При этом регулирующая роль государственных органов исполнительной власти при отсутствии в их арсенале самостоятельного механизма санкций для обеспечения административной, дисциплинарной, уголовной ответственности ограничивается этическими нормами.

Без санкций право превращается в этику.

Таким образом*, государственные органы исполнительной власти в Российской Федерации нелегитимны осуществлять в стране позитивное управление,* т.е. организацию целенаправленного воздействия субъекта управления на объект управления в целях изменения последнего. Такое нелегитимное государственное управление характеризуется как *негативное государственное управление.*

2. Политический аспект

Политика – явление, порожденное активностью преследующего свои цели человека, группы людей, общества, что проявляется в императивах и стереотипе поведения, в ответственной деятельности по продвижению и защите своих интересов, ценностей. Степень защиты этих интересов зависит от уровня безопасности, обеспечение которой является целью политики, направленной на реализацию и защиту интересов. Политика, таким образом, направлена на *обеспечение безопасности для реализации и защиты продвигаемых интересов.* Функционал политики в любой сфере деятельности, на любом уровне управления двуедин – *это безопасность и развитие.* Только в условиях безопасности возможно развитие, продвижение декларируемых интересов.

Основной движущей силой развития общества и реальным побудителем социальной активности человека, фактором всех преобразований в

обществе, государстве являются *национальные интересы,* которые связаны с сохранением и развитием национальных ценностей (духовных и материальных).

Национальные ценности удовлетворяют потребности нации в целостности, безопасности и развитии, являются матрицей для целенаправленного формирования национальных интересов во всех сферах жизнедеятельности. Они представляют собой совокупность природных и социальных ценностей личности, общества и государства, утрата которых ведет к исчезновению нации как самостоятельного субъекта международных отношений.

Природные (экологические) ценности являются первоосновой существования, жизнедеятельности, условием удовлетворения потребностей человека в воде, воздухе, пище, одежде, жилище, продолжении рода, а также в творческой деятельности, восприятии красоты и гармонии природы, обогащении социальной сферы духовно-эстетической силой природы, формирующей традиции, уклад жизни, мировоззрение.

Жизненно важные интересы России в экологической сфере, условием формирования которых являются природные (экологические) ценности, издревле определяют уклад жизни и традиции, фиксируют в сознании людей воспоминания детства, образ малой родины и Отечества в целом, воспитывают чувство патриотизма. Они отражаются и бережно сохраняются в творчестве народов (народный эпос, обряды, фольклор, культура), доходят до современников в лучших образцах архитектуры, литературы, поэзии, музыки и служат источником вдохновения, нравственности и духовности народа. Анализ жизненно важных интересов в экологической сфере показал, что природные (экологические) ценности, сущность природы, ее богатств и биоразнообразия являются основным источником жизнедеятельности и самого существования нации, формируют национальное самосознание и самобытность народа. Как продукт исторического развития общественного сознания они являются важнейшим источником мотивации поступков и действий, как отдельной личности, так и нации в целом.

Причина слабой востребованности института государственной экологической политики в России, несмотря на ухудшение экологической ситуации в стране, кроется в том, что эта политика никогда не была увязана с национальными интересами страны, в частности, с экологическими, хотя начиная с 1997 г. в Концепции национальной безопасности Российской Федерации уже были определены приоритетные сферы жизнедеятельности, в том числе и экологическая сфера. Тем не менее до настоящего времени национальные экологические интересы России официально

не сформулированы, политически не ангажированы, потому и не являются объектом защиты от угроз, спектр которых также не определен. При невостребованности этих интересов не ставится и вопрос их защиты. Это подтверждают факты невостребованности в России концепции экологической безопасности, отклонения Президентом Российской Федерации в 1995 г. Федерального закона «Об экологической безопасности» и снятия его Государственной Думой с дальнейшего рассмотрения.

Слабость государственного управления именно в экологической сфере жизнедеятельности порождает весь спектр экологических правонарушений. Экологическая преступность в Российской Федерации является прямым следствием неэффективной экологической политики. Деятельность правоприменительных органов Российской Федерации (надзора, контроля, правоохранительных органов и системы судов) по обеспечению экологической безопасности страны неадекватна сложившейся серьезной ситуации, вызванной ростом экологических правонарушений в стране и низким уровнем экологической культуры общества. Дефицит экологических знаний и пренебрежение экологическими интересами в угоду личным лежат в основе большей части нарушений природоохранного законодательства и являются причиной бездействия властей и неадекватной реакции населения. К тому же «реакция социальных общностей на экологические проблемы в современных условиях носит опосредованный и неизбежно запаздывающий характер: то есть реакцию порождает не антропогенная экологическая проблема как таковая, а, главным образом, ее социальные проблемы» [4, с. 293]. *Необходимость экологического образования и повышения экологической культуры* воспринимается обществом в целом как *фактор коллективной безопасности*. Однако в стране на федеральном уровне полномасштабно *свернута система экологического образования.* При этом основная часть населения России не имеет достаточных экологических знаний, не располагает достоверной информацией об экологических проблемах, не осознает тесной связи между деятельностью человека и состоянием окружающей среды, не считает результатом антропогенного воздействия глобальные экологические изменения с непредсказуемыми последствиями. Сюда относятся и лица, принимающие политические и хозяйственные решения, обеспечивающие безопасность страны, предупреждение и пресечение экологической преступности.

Жизненно важные интересы в экологической сфере суть экологические интересы – потребность нации в безопасной среде проживания, защищенности природных ресурсов от угроз и сохранении природных (экологических) ценностей нации, уникального природного ландшаф-

та в целях обеспечения здоровья и полноценной жизнедеятельности ныне живущего и будущих поколений [1, с. 677].

Экологические интересы России как единой нации – *государствообразующий фактор*, определяющий могущество и жизнеспособность. Они являются стержнем и первоосновой развития личности и всех сфер человеческой деятельности, формируют отличительные черты, образ жизни нации, ее особенности. Насущная потребность каждого человека в питьевой воде, чистом воздухе, продуктах питания, жилище, духовно-эстетической силе природы как основе национальных традиций и нравственности определяют роль и место национальных экологических интересов России в системе ее национальных интересов.

Источником экологических интересов единой нации являются исконные природные ценности, определяющие традиции, уклад, образ жизни народа, его здоровье и жизнеспособность (истоки национальных интересов). Формирование и реализация национальных экологических интересов России возможны лишь при создании условий для их осознания, легитимности, востребованности обществом.

Степень защиты национальных экологических интересов России зависит от уровня экологической безопасности, обеспечение которой является целью экологической политики, направленной на реализацию и защиту этих интересов от всего спектра угроз.

Депутатский корпус Российской Федерации всех созывов не изменил законодательства в сторону усиления и повышения авторитета государственного управления в стране. Требуют серьезного исследования и конкретного прогноза на ближнюю и далекую перспективу последствия передачи государственных полномочий с федерального уровня на уровень субъектов Российской Федерации, особенно в ресурсном блоке (новый Лесной кодекс, Водный кодекс). Органы местного (негосударственного) самоуправления, ответственные за все конкретные аспекты качества жизни населения, по ст. 132 Конституции Российской Федерации могут наделяться законом только отдельными государственными полномочиями, а не всей полнотой власти.

Особенного внимания требует пересмотр организации государственного управления в экологической сфере. Начиная с 90-х гг. XX в., на фоне системного кризиса во всех сферах жизнедеятельности, вызванного распадом СССР, в России резко снизилась эффективность государственной экологической политики, что проявилось особенно явно в безудержной и безответственной эксплуатации и экспорте природно-ресурсного потенциала, углублении экологического кризиса в стране. Отсутствие системы национальной безопасности России, неразработанность нацио-

нальных интересов в целом, важнейшей составляющей которых являются «национальные интересы России в экологической сфере» [3], игнорирование экологической опасности позволили на рубеже XX–XXI вв. в масштабах страны свернуть самостоятельную систему государственного контроля за состоянием здоровья человека и окружающей среды, природопользованием с прекращением сбора нормативных и сверхнормативных платежей за сбросы и выбросы в окружающую среду.

В 1996 г. Президент Российской Федерации понижает статус федерального природоохранного ведомства: Минприроды России преобразуется в Госкомэкологии России и вовсе упраздняется в 2000 г. с передачей его контрольных функций Министерству природных ресурсов. Упразднены одновременно также такие самостоятельные федеральные структуры, как Госкомлес, Госсанэпиднадзор, Федеральный экологический фонд, Федеральный фонд воспроизводства минерально-сырьевой базы. Из Общероссийского классификатора видов экономической деятельности изъят раздел «Деятельность по защите (охране) окружающей среды». На федеральном уровне свернута система непрерывного экологического образования и просвещения, ликвидирована самостоятельная система государственной экологической экспертизы. Принятый в 1991 г. базовый Закон РСФСР «Об охране окружающей природной среды» пересмотрен в сторону послабления экологических норм. В структуре Государственной Думы уже третий созыв отсутствует комитет по экологии, соответствующие структурные подразделения отсутствуют и во всей иерархии государственной власти.

С упразднением государственной системы специально уполномоченных органов, контролирующих проведение экологической политики в стране, и на федеральном, и на региональном уровне резко снизился уровень экологического контроля государства, что привело к безответственности в этой сфере в центре и на местах, к росту экологических правонарушений и преступности. Экологическая неграмотность населения наряду с экологической некомпетентностью лиц, принимающих ответственные решения, отсутствие экологических приоритетов в хозяйственной деятельности, незащищенность национальных экологических интересов России, реальная опасность утраты невозобновляемых ресурсов отечественной минерально-сырьевой базы, экспортно-сырьевая ориентация современной России представляют реальную угрозу ее национальной безопасности. При слабости собственной экологической политики территория России может стать полигоном для реализации таковой зарубежных стран.

Но Россия как главная стабилизирующая сила в охране и восстановлении окружающей природной среды на планете играет особую роль в гло-

бальных экологических процессах. По размерам национального богатства наша страна занимает ведущее место в мире: каждый россиянин в 6 раз богаче американца и в 17 – европейца. Выгодное геополитическое положение России, ее мощный природно-ресурсный капитал и территория являются предметом долгосрочных стратегических интересов экономически более развитых стран мира. Россия и сегодня позволяет высокоразвитым странам мира интенсивно и фактически безвозмездно (по демпинговым ценам) «осваивать» свой экологический потенциал. Стабилизационный фонд России размещен в иностранных банках, следовательно, развивает чужую экономику и улучшает качество жизни, но не россиян.

Таким образом, для преодоления негативных тенденций в сфере государственного управления во всех сферах жизнедеятельности *необходимо начать с преобразования в отраслях права, проявив при этом четкую политическую волю*. Это по силам только правящей партии, которая легитимно возьмет на себя весь груз ответственности за развитие страны и качество жизни народа, за обеспечение национальной безопасности России, в том числе ее важнейшей составляющей – экологической безопасности.

Защита национальных экологических интересов *России* как жизненно важных интересов личности, общества, государства в экологической сфере, являющихся основой развития нации, будет способствовать укреплению суверенитета, территориальной целостности страны, росту престижа России в мировой политике. Для активизации государственной экологической политики необходима политическая воля на легитимизацию национальных экологических интересов в правовом поле страны, а также *создание при Президенте Российской Федерации Национального Комитета по экологической политике.*

Библиографический список

1. Егорова Л.В. Национальные экологические интересы // Глобалистика: Энциклопедия / Гл. ред. и сост. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков. М., 2003.
2. Козырин А.Н., Штатина М.А. Административное право зарубежных стран. М., 2003. С. 14–15, 28, 31.
3. Концепция национальной безопасности Российской Федерации. Указ Президента РФ № 1300 от 17.12.97. в редакции Указа Президента РФ № 24 от 10.01.2000.
4. Сосунова И.А. Современные проблемы формирования и актуализации экологической морали // Материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы воссоздания социально-экологического пространства России и Беларуси» (г. Минск, 2–3 декабря 2003 г.). Минск, 2003.
5. Чиркин В.Е. Государственное управление. Элементарный курс. М., 2002. С. 9, 18.

Быстрякова Лариса Александровна – аспирантка кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: bstlar@yandex.ru.

Вагнер Ирина Владимировна – главный научный сотрудник Научно-образовательного центра технологий экологической культуры, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: wagner.mail@mail.ru.

Гагарин Александр Валерьевич – доктор педагогических наук, профессор; главный научный сотрудник ТЭКО-центра, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: alex-gagarin@bk.ru.

Глазачев Станислав Николаевич – доктор педагогических наук; профессор кафедры экологии и природопользования, директор НОЦ «ТЭКО», МГГУ им. М. А. Шолохова. E-mail: glazachev@mail.ru.

Глазачева Алина Олеговна – кандидат педагогических наук; старший научный сотрудник Научно-образовательного центра «ТЭКО», МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: melon604@mail.ru.

Гришаева Юлия Михайловна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры естественно-математических дисциплин, Московский гуманитарный педагогический институт. E-mail: j.m.g.@mail.ru.

Егорова Людмила Владимировна – кандидат политических наук; член Высшего экологического совета ГД ФС РФ. E-mail: egorovalv08@mail.ru.

Игнатов Сергей Борисович – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории и методики профессионального образования Гуманитарного института, Тюменский государственный университет. E-mail: super.borisovich@yandex.ru.

Игнатова Валентина Александровна – доктор педагогических наук; профессор кафедры моделирования физических процессов и систем, Тюменский государственный университет. E-mail: super.borisovich@yandex.ru.

Князева Елена Николаевна – доктор философских наук; заведующая сектором эволюционной эпистемологии, Институт философии Россий-

ской Академии наук; профессор кафедры философии и биоэтики, Первый московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова. E-mail: helena_knyazeva@mail.ru.

Ключарева Мария Павловна – кандидат педагогических наук; учитель, государственное бюджетное образовательное учреждение с углубленным изучением отдельных предметов школа-интернат № 16, г. Москва. E-mail: Poleva_mp@mail.ru.

Косоножкин Валентин Иванович – кандидат сельскохозяйственных наук; доцент кафедры геологии и геоэкологии, Московский государственный областной университет, главный научный сотрудник Научно-образовательного центра «ТЭКО», МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: val80872683@yandex.ru.

Матвийчук Андрей Васильевич – кандидат философских наук, доцент; заведующий кафедрой теории, истории государства и права и философии, Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука, г. Ровно, Украина. E-mail: amvriv06@pochta.ru.

Мудрак Софья Алексеевна − аспирантка кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов; специалист по учебно-методической работе, Международный институт экономики и финансов Высшей школы экономики. E-mail: smudrak@hse.ru.

Раицкая Лилия Климентьевна – кандидат экономических наук, доцент; докторант кафедры психологии и педагогики, Российского университета дружбы народов. E-mail: urania@mail.ru.

Топор Анна Владимировна – старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Молдова). E-mail: ania1502@rambler.ru.

Фетисова Алла Станиславовна − аспирантка кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; советник Департамента природопользования и охраны окружающей среды г. Москвы. E-mail: allafet@gmail.com.

Шаталов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук; профессор кафедры педагогики, Московский государственный областной гуманитарный институт. E-mail: mgogi_rektor@mail.ru.

I. Vagner

Humanitaties-environmental education for students of social-pedagogical and psycho-pedagogical specializations

The model of humanities-environmental education for students of social- and psycho-pedagogical faculties aims at the development of ecological culture; creation of conditions for mastering of future teachers of the content and methods of humanitarian-environmental education of schoolchildren.

Key words: environmental ethics, humanities and environmental education, environmental culture and higher education.

A. Gagarin, L. Raitskaya, L. Bystryakova

Student's personal and professional development in terms of information-environmental interactions

Development of students' competencies and personality characteristics in terms of information-environmental interactions (for example, the Internet environment) is discussed. Fundamental theoretical thesis is provided. Pilot test results are given.

Key words: personality professional development, student, Internet as a professional-educational environment, information-environmental interaction (information-communication interaction), information-communication activities, information-communication competence, information-communication technologies (psycho-acmeological content).

S. Glazachev, V. Kosonozhkin

University integrative ecological-educational space optimization problem

The problems of university ecological and educational space optimization and higher professional ecological education efficiency improvement on the basis of cluster approach are discussed in the article.

Key words: competence model, ecological and educational space, cluster, education cluster.

A. Glazacheva

Search for the basis of modernization of the system of ecological education: approaches and principles

The article is focused on the personality's ecological competence formation alternative approaches and principles, helping new technology of its realization and ecological education modernization.

Key words: ecological culture, ecological competence, eco-didactics, environmental approach, acmeological approach, principles.

J. Grishaeva

Diagnostics of Student's Personal Eco-professional Competence in the Humanity University

The system of diagnostic parameters directed to Humanity University students' eco-professional competence research is presented in the article.

Key words: model, diagnostics, eco-professional competence, criterion, index.

L. Egorova

Government management in the ecological field and quality of life: opportunities and reality

Enabling the state environmental policy requires political will to legitimize national ecological interests in the country's legal framework and the establishment of the Russian Federation President National Committee on Ecological Policy.

Key words: government management, influence, subject, politics, administrative law.

S. Ignatov, V. Ignatova

Integrative approach to modeling of modern education

Today Russia develops a new system of education. Its focus on the achievement of an integrated learning outcomes as a set of competencies of graduates of educational institutions leads to the focus on the interdisciplinary

integration in the design of educational content. The article considers a possibility of its practical implementation.

Key words: integration, competence, interdisciplinary education, system-synergistic approach, the content of education.

M. Klyuchareva, S. Glazachev

Teacher's organization of the ecological activity of students in the information society: problems and solutions

The article examines the problems of informatization of education and approaches in the organization by the teacher of the ecological activity of students in the society basic capital and the resource of development of which becomes information.

Key words: information space, information, ecological culture, the level of pedagogical readiness.

E. Knyazeva

Ecological evolutionism prospects

Some key characteristics of ecological evolutionism, the fundamental integration of ideas of evolution and ecology are considered in the article. The heuristic and integrative abilities of the evolutionary thinking and ecological thinking based initially on biological evolution theory nowadays supplemented with genetics are demonstrated. It is supposed that evolutionary thinking goes out of living systems evolution and rests on more universal notions, namely upon the understanding of evolution and co-evolution laws of complex nonlinear systems, nonlinear dynamics, synergetics, network science, global (or universal) evolutionism, the so-called Big History. At the same time, ecology being a science of living organisms' interaction and their communities with environment goes beyond its primary frames of biological knowledge. The ecological approach turns to be perspective in social and humanities research. One often speaks nowadays of ecology of action, ecology of life, cognition and creativity, ecology of thought and words, ecology of ideas, ecology of communication and ecology of management.

Key words: evolutionism, ecological approach, evolutionary thinking, ecological niche, active adaptation, ecology of action, enactivism, trans-disciplinarity.

A. Matviychuk

Philosophical foundations of ecological deontology

The article explores philosophical foundations of a new discipline – ecological deontology. The author proves the relevance of deontological theory for the solution of transformation consciousness of modern man in an ecological way.

Key words: ecological deontology, global problems, sustainable development, transformation of consciousness.

S. Mudrak

The development of the attitude of man towards nature (subjectivation and subjectification)

In this article the problem of studying the interrelation of two personal phenomena that are directly connected with the development of the subjective attitude of the person to nature: personal subjectivation and subjectification of natural objects is considered.

Key words: ecological consciousness, subjective attitude to the nature, subjectivation, subjectification of natural objects.

A. Topor

Educational potential of natural science teacher's training

Ecological education and training is one of the priority areas of primary school teachers' training. In this case a considerable role goes for the natural science, which educational potential allows one to create future teachers' ecological awareness culture.

Key words: ecological education, natural scientific training, ecological culture.

A. Fetisova

The ratio of type of ecological consciousness and level of the consumer relationship of man to the nature

The article is devoted to the study of environmental consciousness conducted on the basis of the Department of Nature Management and Environmental Protection of the City of Moscow. The article presents the study and analysis of the determinants influencing the attitude to the nature and type of environmental consciousness.

Key words: ecological consciousness, the nature-centered type of consciousness, attitude to nature.

A. Shatalov

Return of Tolstoy as a thinker and an educator

The article considers basic thoughts of Tolstoy about person' spiritual and moral development, about the role and importance of school, upbringing and education, his contribution to creation the school for people.

Key words: national school, upbringing and education, humanistic ideas, professional skills, Western pedagogical theories, literacy training.

Памятка автору статьи, представленной для публикации в ВЕСТНИКЕ МГГУ им. М.А. Шолохова

Серия «Социально-экологические технологии» приглашает к сотрудничеству авторов – преподавателей вузов, научных работников, аспирантов, докторантов и соискателей ученой степени. Редакционная коллегия принимает и после независимого рецензирования рекомендует к публикации материалы завершенных самостоятельных исследований, выполненных в социально-экологической сфере («надбиологического», «надорганизменного» уровня) в следующих ключевых рубриках.

1. Экологическая культура как предмет междисциплинарных исследований (педагогика, психология, акмеология, социология): методология и теория.

2. Социально-экологическое проектирование и актуализация образовательных технологий: теория и практика.

3. Актуальные вопросы прикладных антропоэкологических исследований (в аспекте антропоэкологических взаимодействий в системах «человек – природа», «человек – среда обитания человека», «человек – окружающая его среда»).

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

К статье прилагается анкета автора: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); место учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); должность; место работы; контактный телефон (мобильный, в журнале не публикуется, необходим для связи редакции с автором); E-mail.

Затем следует заглавие на русском языке, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Ниже на английском языке указываются: фамилия (-ии) и инициалы автора (-ов); название статьи; аннотация, ключевые слова.

Далее следует текст статьи.

Пример оформления статьи

Трикула Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры геоэкологии, Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет».

E-mail: trikula@mail.ru

Трикула Л.Н.

Технология формирования социально-экологического стереотипа поведения школьников

Рассматривается технология формирования социально-экологического стереотипа поведения школьников. Исследования позволили выявить ее сущность, которая в общем виде представляет собой целенаправленный, систематический процесс формирования взаимосвязанных компонентов социально-экологического стереотипа поведения школьников с использованием оптимального сочетания методов, средств, форм учебной и внеучебной деятельности согласно критериально заданным, четко фиксированным, определенным конечным результатам.

Ключевые слова: социально-экологическое образование, педагогическая технология, технология формирования социально-экологического стереотипа поведения школьников, этапы технологии.

L. Trikula

Technology of the shaping social-ecological stereotype of the behaviour schoolboy

Technology of the shaping social-ecological stereotype of the behavior schoolboy is considered in article. The Studies have allowed to reveal her(its) essence, which in general type presents itself goal-directed, systematic process of the shaping interconnected component social-ecological stereotype of the behavior schoolboy with use the optimum combination of the methods, facilities, the forms scholastic to activity according, determined final result.

Key words: social-ecological formation, pedagogical technology, technology of the shaping social-ecological stereotype of the behavior schoolboy, stages to technologies.

В настоящее время люди осознали серьезность экологических проблем, стоящих перед всем человечеством. Наши отношения с природой и наше человеческое место в ней, а значит, наша человеческая природа стали вопросом острой жизненной важности [2; 5]. Существующие глобальные экологические проблемы указывают на то, что мы долгое время хищнически воспринимали природу… (текст статьи)

Объем статей не должен превышать 12 страниц, а рецензии или отзывы на книгу – 3 страниц. Текст предоставляется в электронном варианте:

– редактор Microsoft Word;
– шрифт Times New Roman;
– формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
– чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
– текст без переносов;
– межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
– выравнивание – по ширине;
– поля: верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
– номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
– абзацный отступ – 1,25 см;
– ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках;
– библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К статьям прилагается направление от организации с рекомендацией для публикации в журнале «Социально-экологические технологии». В направлении должно быть указано, что данный материал нигде ранее не публиковался.

Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Материалы, не соответствующие профилю журнала, а также рукописи, оформленные с нарушением требований, отклоняются.

Контактная информация

Редакция расположена по адресу:

109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (916)250-4410 – ответственный секретарь редакционной коллегии Бобылева Ольга Вячеславовна.

E-mail: ovbobyleva@yandex.ru

Издание
подготовили
к печати
сотрудники
редакционно-
издательского
центра
Редактор –
Ю.Н. Толутанова
Корректор –
А. А. Козаренко
Обложка, макет
М.В. Кантакузен
Компьютерная
верстка
М. А. Трушкина

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. ШОЛОХОВА

Серия «Социально-экологические технологии»
2013.1

Электронная версия журнала: www.mgopu.ru

Сдано в набор 15.05.2013 г.
Подписано в печать 05.06.2013 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 7,5 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.