

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ДИАЛОГИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ¹

Анисимов Олег Сергеевич – доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: humani12@mail.ru

Глазачев Станислав Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры Экологии и природопользования, директор Научно-образовательного центра «ТЭКО», Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова; e-mail: glazachev@mail.ru

АННОТАЦИЯ

Показаны возможности методологического диалога по внесению управляемости интеллектуальным субъективным, мотивационным и самокоррекционным развитием, процессом самоорганизации личности, адекватной экологическим ценностям.

Ключевые слова: экологическая акмеология, экологическое обучение и воспитание, методологический диалог.

Во второй половине XX века стало очевидно, что «техногенная цивилизация» заходит в тупик, исчерпав полезность техногенной ориентации, и не в силах оставить механизмы, рождающие отрицательные последствия, их инерцию и самодвижение, «расширяющее воспроизводство», поглощающее базисные ресурсы включенного в природу существования человечества. Параллельно подобным расширяющимся воспроизводствам характерны механизмы спекулятивной организации общества, особенно в звене экономики, в торгово-финансовом секторе, ставшем в ведущих странах Запада, особенно в США, диктующим всю организацию общества. В частности, это отражается в динамике самопроявления соответствующих сил, создающих одно- и монополярный мир, гегемонизм тех, кто оторвался от соответствия сущности положительного бытия на земле и действует в рамках потребительской парадигмы. Совмещение двух линий отрицательной динамики цивилизации ускоренно приближает катастрофу, о которой страстно говорят экологи последние несколько десятилетий. Если присмотреться к особенностям спекулятивной парадигмы в экономике, политике, социокультурной практике и т.п., то мы можем заметить, что сам принцип спекулятивности [3] лежит в основе всех общественных деструкций, во всех слоях, от духовного до межперсональных отношений, а содержание такого принципа вытекает из реализации подхода, носящего «антиэкологический» характер. Тем самым, внесение сущностно насыщенного экологического сознания, экологической культуры, в тех исходных различениях, которые были сформулированы нами в конце 90-х, является мощным фактором противодействия отрицательным явлениям цивилизационного процесса. В этом же направлении движется мысль и приверженцев ноосферного подхода [14].

С точки зрения современных механизмов и методов, применяемых в образовании, можно осуществить иерархизацию и механизмов, и методов по степени соответствия идее или предназначения, функции образования. Наиболее соответствующим методом и формой выращивания у человека базисных механизмов как способностей к тем или иным типам

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект «Экология человека: фактор культуры. Развитие экологической культуры детей и молодежи в информационном обществе» (№ 13-06-00479).

действий является игромоделирование развивающего типа. Однако особую сложность составляет выращивание способностей, характерных для культуры мышления, для оперирования понятиями, категориями, высшими онтологиями в решении наиболее сложных, стратегически значимых проблем и задач. Игрок в таких типах игромоделирования наиболее остро проходит диалектические циклы своего качественного совершенствования на стадиях «первого» и «второго» отрицания. А работа педагога-игротехника здесь наиболее трудная, стимулирующая и его развитие. Для снижения уровня неуправляемой сложности и внесения многих моментов управляемости интеллектуальным развитием в последние 15 лет мы используем «диалоги» в качестве особых средств педагогической и игротехнической деятельности, так как в текстах диалогов уже вводятся модели мышления по теме. Соотнесем обсуждение возможностей этого метода с вопросами экологического образования

В рамках экологического обучения и воспитания по традиционным критериям построения образовательных процедур следует предусматривать и чтение лекций, и проведение семинаров, и посещение объектов изучения, и проведение учебных практикумов и т.п. Однако при планировании учебных ситуаций, целей и задач, методов и форм необходимо сначала осмыслить функциональный заказ, исходящий из природы образовательного механизма и из предназначения образования [5–19, 21–23].

Когда выделяется заказ на подготовку экологически адекватного специалиста или экологически адекватного жителя страны, то необходимо более конкретно рассмотреть заказ. Как правило, рассмотрение начинается с необходимости получения исходных или дополнительных знаний об экологических ситуациях, о поведении людей в этих ситуациях, специалистов, в том числе и специалистов по организации поведения, действий в экологических обстоятельствах. Но этого для успешного поведения, действий недостаточно, так как требуется формирование умений и навыков [8, 10, 11–19, 21–23].

В свою очередь содержание форм действий, требований к поведению может быть как конкретным, идущем вслед образцам, так и абстрактным, появляющимся в ходе обобщений конкретных способов и опыта действий. Однако и в том случае, когда вводится абстрактный способ действия, даются абстрактные знания о действии и предполагается процесс самостоятельного конкретизирования с учетом реальных обстоятельств, сохраняется ориентация на достижимость внешнего результата, получения менее «вредного» состояния среды или объекта, на соблюдение требований способа. Внутренний мир человека, осуществляющего поведение, действие, остается вне организации.

Более того, очевидно, что, реализуя любой способ действия, человек неизбежно вовлекается в самоотношение, самоорганизацию, соотнося и согласуя возможности самоорганизации с требованиями способа действия, поведения. Пока мы игнорируем самоорганизацию или считаем, что она «автоматически» приведет в соответствие с фиксированными и внешними для себя требованиями, траектория самоорганизации создает «неожиданные» для человека отходы от требуемого.

У стремящегося или ответственного за адекватную реализацию нормы остается лишь один выход – внесение в траекторию самоорганизации тех поправок и факторов, которые гарантируют следование требованиям нормы.

Внешние поправки предполагают участие корректора, руководителя, который и берет ответственность за реализацию норм. В то же время воспроизводство и совершенствование «правильного» действия возможно лишь при переходе к самокоррекции.

Самокоррекция без нужных знаний о «норме» и «аномальности» среды, объектов, систем, без соотнесения знаний о норме и аномальностях, об аномальной динамике и воздействиях на нее, о воздействиях и способах участия человека в этих воздействиях, об участии человека в воздействиях и коррекции этих воздействий, приводящих к нейтрализации аномальности и т.п. невозможна. Но она остается случайной, или недостаточно неслучайной, или недостаточно устойчивой в неслучайности, или недостаточно гибкой в своей неслучайности и т.п.

Чтобы гарантировать внутренние условия успешности любых действий, в том числе экологических действий, направленных на снижение уровня вреда, наносимого людям

результатами деятельности человека, на предотвращение возможности неприемлемого вреда и т.п., успешности в реализации любых норм, следует сформировать способность к самоорганизации при решении любых задач и проблем.

Иначе говоря, предметом формирующего, корректирующего, учебно-педагогического воздействия выступает не результат самоорганизации человека в виде знания, поступка, манипулирования, переживания и т.п., не процесс получения результата и даже не форма этого процесса, способы самоорганизации, а сам механизм самоорганизации.

Еще Кант осуществил переакцентировку с результата познания на механизм, способности к познанию и любые способности, изменение которых предопределяет множество изменений в проявлениях механизмов. Гегель раскрыл механизм развития и этим показал в причинной цепи трансформации механизмов.

Этот механизм особую роль сохраняет за рефлексией. Анализ рефлексии в последующие периоды философской мысли позволил раскрыть особенности этого универсального психического механизма, являющегося источником поправок в действиях, в коррекции внутренних факторов поведения, в самоизменении и в переходе к качественным изменениям, к развитию психики и всего человека (см. также: Анисимов О.С., Лефевр В.А., Щедровицкий Г.П. и т.п.).

Многие инновационные разработки в образовании подходили к идее акцентировки внимания на рефлексии и рефлексивной самоорганизации как источнике самоизменений в специально организуемых педагогом условиях. Но давление идеи ЗУН – знаний, умений, навыков как предмете анализа в образовании не позволяло сделать кардинальные выводы.

А сама фундаментальная коррекция парадигмы образования легка для понимания, и остается лишь посмотреть на следствия перевертывания цепи предпочтений:

- 1) от результатов – к механизмам (в одной версии).
- 2) от механизмов – к результатам (в иной версии).

Педагог должен заботиться о такой трансформации механизма, чтобы получить затем нужный результат: сначала – учебный, затем – учебно-практический с переходом на практический.

Педагог осуществляет трансформацию не непосредственно, как рабочий на станке трансформирует заготовку, превращая в продукт изделие. Педагог вовлекает ученика в решение такой учебной задачи, решая которую ученик вынужден обращаться к идее коррекции себя, рассмотрению себя как исходную причину успехов и неудач, себя как возможность успехов, которая актуализируется лишь в ходе трансформации механизма.

Поскольку экологическая способность трактуется как способность к такой самоорганизации, в результате которой не порождаются условия экологических явлений или эти условия нейтрализуются, либо нейтрализуются само вредное проявление среды, то эта способность возникает в результате трансформации предшествующего состояния способностей, а в учебном процессе организуется именно такая трансформация в ходе решения учебно-экологических задач.

Если заказчик приходит к выводу о том, что необходимо формировать не ситуационно значимую, а «фундаментальную» способность, способность к неосуществлению действий, создающих в объективной логике вредосозидающий потенциал, то проектировщик учебного процесса должен раскрыть особенности фундаментальной способности.

Нами показано, что такая способность включает в себя универсальное самоопределение, выявление с помощью мировоззренческих, онтологических схем ответа на вопрос об экологически адекватном реагировании на любые, в том числе и экстремальные, условия и воздействия [5].

Это возможно, если мотивация в ходе самоопределения, самоотношения, самокорректирования будет обращена к минимизации и устранению причин, ведущих к накоплению или возникновению вредоносного потенциала.

Масштаб мотивации должен быть соответствующим уровню экологических притязаний. Чем выше эти притязания, тем более необходимым становится источник ненанесения вреда и в настоящем, и в будущем. При принципиальном подходе источником

ненанесения вреда становится всеобщая установка на бытие, вписанное в универсум, на приобретение способности к воспроизводимому вписанному бытию в универсуме, а также к активному соучастию во вписывании «всего» в бытие универсума по критериям принципов универсумального бытия.

Кажущаяся искусственность постановки вопроса о заказе на создаваемые способности и способ созидания в рамках экологических действий и мышления, сознания и самосознания, самоопределения и т.п. достаточно легко устраняется, если учесть ранее существовавшие философские представления о мире. Так, Платон утверждал, что для всего есть своя «идея». Следовательно, человек имеет свою «идею», предназначение в рамках универсума, и лишь вторично относительно тех или иных масштабов среды.

Чтобы соответствовать «идее», человеку нужно приобрести способности, потенциально вложенные ему при рождении и актуализирующиеся в жизни, в социализации, окультуривании, одухотворении и т.п. Требования, возникающие в социальной, культурной, деятельностной и др. средах, в силу их исторической случайности, не связаны с предназначением человека. Поэтому они обращены не столько к развитию человека по его сущности, сколько лишь «касаются» развития или даже противостоят ему.

Рефлексия бытия человека в целостности жизни и условий успешности такого бытия позволяет придать заказу на образование нужную фундаментальность. Она совпадает по содержанию с заказом на экологическое образование при сущностном раскрытии условия «антиэкологического» поведения человека, так как фиксирует потребность в универсумальном, вписанном бытии человека, дополняя приобретением способности к сознательному типу самоорганизации с применением универсумальных ориентиров. Более того, в содержание этого заказа положена основа и духовного воспитания, если человек еще и сознает зависимость бытия от первоначал и необходимость соответствия им в своих поступках (см. о духовном самоопределении: Анисимов О.С.) [3, 4].

Как вышерассмотренное связано с технологиями обучения?

Поскольку мы принадлежим методологическому движению и в его рамках акцентировка на формирование способностей к действиям конкретным и готовности к любым действиям является «очевидной», то оставалось искать более конкретную технологическую форму.

Технологическая форма мыслекоммуникативных взаимодействий, с направленностью на «развитие содержаний» в рефлексии сложилась с самого начала работы кружка методологов (см.: Анисимов О.С., Щедровицкий Г.П.). Постепенно сознавался потенциал акцентировки на развитие участников мыслекоммуникативных взаимодействий в методологических семинарах. В 1979 г. появилась особая форма игромоделирования с теми же установками, но с новыми возможностями, так как мыслекоммуникация дополнялась моделированием всех типов отношений.

В ходе игры можно было ставить задачи и проблемы, связанные с экологической рефлексией практики. Придание организации игродействий педагогического характера позволяет приступить к формированию экологического самоопределения, экологического сознания, экологического самосознания, экологического мышления и др. Поводом выступает модельное воспроизводство позитивных и негативных экологических действий и взаимодействий.

Однако педагогическая функция предполагает организацию ученических действий, ученической рефлексии, в том числе и с экологической направленностью, направленностью на самоизменение, с самостоятельным прохождением пути трансформаций психических механизмов, способностей в целом.

Сложный характер этих усилий, скрытость основных механизмов и косвенный характер корректирующей работы с ними необычайно затрудняют педагогическое управление учебной деятельностью [2].

Со всеми этими сложностями мы сталкивались с 1982–1983 годов, когда стали искать пути применения организационно-деятельностных игр в образовательных средах, понимая ограниченность потенциала «деловых игр».

Анализируя трудности, стоящие на пути педагогической игротехники, в 1996 году мы ввели особое средство игротехнического управления развитием игроков. Мы стали писать сценарии-диалоги, в которых давался образец – эталон мыследействий и мыслерефлексии игроков по теме, в том числе внося ролевую позицию того, кто является организатором развития [1]. Часть диалогов была тесно связана с экологической тематикой, хотя и на базе тем, взаимозависимых с духовным развитием человека.

Тем самым, применение диалогов, как средств педагогического управления учебными действиями, мышлением, самоопределением, самоосознаванием, самокорректированием и т.п., открывало путь решения наиболее сложных проблем экологического образования.

Сначала диалоги применяются для приведения к эталону самоорганизации, выраженному в диалоге, что позволяет отвести ученика от самовыражения и стихийных типов проявлений и привести к социокультурно-значимому типу самоорганизации, а затем они применяются для организованного творческого поиска наиболее интересных и перспективных вариантов самоорганизации. В последние годы мы приобрели большой опыт подобного применения диалогов. Но само их создание под педагогические цели требует от педагога особой подготовки. Ее трудоемкость остается «камнем преткновения» для тех, кто привык идти по возможно более легкому пути, вне зависимости от того, какие ставятся цели.

ЛИТЕРАТУРА

- [1]. *Анисимов О.С.* Диалог как средство формирования культуры мышления в управлении и исследовании развивающегося мышления. М., 1995.
- [2]. *Анисимов О.С.* Методологическая парадигма (опыт ММПК). М., 2007.
- [3]. *Анисимов О.С.* Мышление стратега: модельные сюжеты: Вып. 10. Духовность: пути становления. М., 2009.
- [4]. *Анисимов О.С.* Мышление стратега: модельные сюжеты: Вып. 24. Совершенствование человека и развитие. М., 2011.
- [5]. *Гагарин А.В.* Развитие экологической компетентности личности в условиях экпсихологических взаимодействий будущих специалистов: теоретические аспекты и общие эмпирические исследования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 2. С. 83–89.
- [6]. *Гагарин А.В.* Деятельность личности в информационно-образовательной среде: теоретико-методологические аспекты // Акмеология. № 3. 2012. С. 31–35.
- [7]. *Гагарин А.В.* Профессионально-экологическая культура будущего специалиста: особенности проявления и развития в условиях экологоориентированной деятельности // Акмеология. 2010. № 4. С. 28–32.
- [8]. *Гагарин А.В.* К Определению сущности понятия «природоориентированная деятельность учащихся» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2003. № 1. С. 211–223.
- [9]. *Гагарин А.В.* Природоориентированная деятельность учащихся как ведущее условие формирования экологического сознания // Монография. М., 2005 (Издание второе, доработанное и дополненное).
- [10]. *Гагарин А.В.* Развитие экологической компетентности личности в условиях экпсихологических взаимодействий будущих специалистов: теоретические аспекты и общие эмпирические исследования / А.В. Гагарин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология педагогика». 2010. № 3. С. 66–73.
- [11]. *Гагарин А.В., Глазачев С.Н.* Экологическая акмеология: педагогическая адаптация // Учебное пособие. М., 2012.
- [12]. *Гагарин А.В., Новиков С.О., Астахов Д.А.* Экологическая компетентность как интегральный критерий эколого-ориентированной личности (сущностно-функциональный аспект) / А.В. Гагарин, С.О. Новиков, Д.А. Астахов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2011. № 4. С. 5–11.
- [13]. *Гагарин А.В., Раицкая Л.К.* Образование и развитие личности в информационно-коммуникационной деятельности // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 2. С. 178–182.

- [14]. Глазачев С.Н. Ноосферные идеи В.И. Вернадского и современное образование // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Социально-экологические технологии». 2012. № 2. С. 9–19.
- [15]. Глазачев С.Н. Становление гуманитарных технологий в образовании: вместо предисловия // Вестник МАН. 2011. № 1. С. 5–6.
- [16]. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя. Исследования и разработки экогуманитарной парадигмы. – М., 1998. 11
- [17]. Глазачев С.Н. Экологическая культура. Исследования и разработки экогуманитарной парадигмы. – М., 1998.
- [18]. Глазачев С.Н., Косоножкин В.И. Экосистемный подход к охране природы // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2012. Специальный выпуск: Материалы Международной конференции. С. 250–252.
- [19]. Глазачев С.Н., Перфилова О.Е. Экологическая компетентность: становление, проблемы, перспективы. М., 2008.
- [20]. Деркач А.А., Соловьев И.О. Акмеологическая среда развития профессионала. Монография. Воронеж, 2006.
- [21]. Иващенко А.В., Гагарин А.В. Экологоориентированная деятельность педагога и учащихся в экологическом образовании: сущностные особенности, содержательно-функциональный и аксиологический аспекты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2007. № 1. С. 80–91.
- [22]. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В. Теоретические и эмпирические аспекты формирования экологического сознания в природоориентированной деятельности учащихся // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2004. № 2. С. 82–102.
- [23]. Кашилев С.С., Глазачев С.Н., Соколова Н.И. Субъективность как профессиональная компетентность педагога // Вестник Международной академии наук (Русская секция). Спец. выпуск. 2011. С. 20–25.

METHODOLOGICAL DIALOGUES AS THE MEANS FOR DEVELOPMENT OF PERSONAL ECOLOGICAL CULTURE

Sergey A. Anisimov – Sc.D., Professor, Department of Akmeology and Professional Psychology of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; e-mail: humani12@mail.ru

Stanislav N. Glazachev – Doctor of Education, Professor, Department of Ecology and Nature Management, Director of Research and Education Center «TECO», M.A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities; e-mail: glazachev@mail.ru

ABSTRACT

It is showed the possibilities of methodical dialogue for introducing controllability of intellectual subjective, motivating and self-correctional development, personal self-organization process, appropriate ecological values.

Key words: ecological akmeology, ecological education and training, methodological dialogue.