

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 159:373
ББК Ю9:4420.052

***Елена Николаевна Дзятковская,**
доктор биологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник,
Институт содержания и методов обучения
Российской академии образования
(Москва, Россия), e-mail:dziatkov@mail.ru*

Психологические проблемы школьного экологического образования

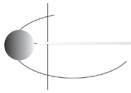
Анализируются возможности и ограничения использования теоретических и практических разработок экологической психологии и педагогики в современном школьном экологическом образовании. Рассмотрены изменения, произошедшие в методологии и дидактике общего экологического образования, которые потребовали обновления его психологического контента. Сопоставляется понятийно-терминологический аппарат, ключевые идеи и планируемые результаты экологической психологии и педагогики, с одной стороны, и экологического образования для устойчивого развития, с другой стороны. Поднимается проблема восприятия школьником соотношения субъективного и объективного в отношениях человека с природой. Сформулированы потребности современного экологического образования в развитии экологической психологией и педагогией вопросов, касающихся возрастной периодизации освоения школьниками экологических и нравственных императивов, понимания ими ключевых противоречий экологического сознания современного человека, создания психологического инструментария диагностики результатов экологического образования для устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическая психология и педагогика – экологическое образование, психологические отношения – экологические отношения, экологическое сознание – натуралистическое сознание.

***Elena Nikolaevna Dzyatkovskaya,**
Doctor of Biology, Professor,
Senior Researcher,
Institute of the Contents and Training Methods
The Russian Academy of Education
(Moscow, Russia), e-mail:dziatkov@mail.ru*

Psychological Problems of School Ecological Education

The possibilities and limitations of theoretical and practical using of environmental psychology and pedagogy in school ecological education for sustainable development are analyzed. The changes which happened in methodology and didactics of the general ecological education and demanded updating of its psychological content were considered. The terms, key ideas and planned results of ecological psychology and pedagogics, on the one hand, and ecological education for a sustainable development, on the other hand, are compared. Problems of the subjective and objective relations with the nature are raised. Needs of modern ecological education for ecological psychology development are formulated. The questions concerns an age periodization of students' understanding of ecological and moral imperatives, key contradictions of ecological consciousness of the modern person and creation of psychological tools to diagnose the ecological education results for stable development are considered.



Keywords: environmental psychology and pedagogy – ecological education, psychological relationships – ecological relationships, ecological consciousness – naturalistic consciousness.

В 90-х гг. на развитие российского экологического образования существенное влияние оказали исследования психологами механизмов становления человеческой субъектности в процессе взаимодействия личности с «экологическим миром». «Экологический мир» рассматривался как мир, сотворённый языковой личностью на основе бытия путём его **именования**, как форма её **субъективного инобытия**. В основе активности человека по сотворению своего мира (как своего дома и родины), по мнению авторов, лежит метапотребность, которая обозначается как потребность «сделать мир своим» (обжить бытие). В процессе коммуникаций человека с миром решаются вопросы: каково его значение «в-себе-и-для-себя-бытия»?; что он значит для меня? каким ему нужно быть?; что мне нужно в нём изменить? удалось ли мне «сделать его своим»? Процесс субъектификации мира теснейшим образом связан с таким качеством языка, как его иносказательность, метафоричность. Согласно идеям русского философа и мыслителя М. М. Бахтина, понимание современного человека неразрывно связано с представлением о нем как о личности, развивающейся и осознающей себя в поле языка, мыслящей, познающей мир и вступающей в общение с другими людьми с помощью языка [3]. Иносказание используется не только как на средство, выполняющее поэтическую функцию, но и как некий процесс, наполняющий сознание человека в каждом акте его взаимодействия с миром, с другими людьми и с самим собой, и выводящий на проблемы самопонимания, отождествления-обособления с миром. От свойств языка, как средства **самоопределения** личности, зависит полнота осознания человеком самого себя и своего психического опыта.

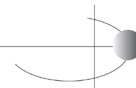
В разработках субъективных отношений человека с миром психологами был использован экологический подход, примененный в 70-х гг. XX в. Дж. Гибсоном к психологии зрительного восприятия. Созданную теорию Дж. Гибсон назвал «экологической психологией», поскольку восприятие изучалось им не в искусственных «физических» условиях эксперимента, а в комплексной «экологической» среде повседневной действительности [2]. Согласно этой теории, зрительное восприятие – это активный процесс извлечения информации об окружающем мире, учитывающий предшествующий психологический опыт,

значимый для удовлетворения потребностей организма. Эти разработки обосновывали теорию *возможностей* «экологического мира» и выводили на принципиально новые теории некогнитивных видов сознания – вымысла, фантазии и др. [5].

Исследованиями С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина было доказано, что субъектификация природных объектов влияет не только на количественное, но и на качественное преобразование образа мира личности, его гармонизацию: разрушается извечная противопоставленность, отчуждённость человека и остального мира [21]. Было сделано предположение о том, что ситуации идеального взаимодействия с любимым, субъектифицированным животным могут быть полезны в экологическом воспитании и при правильном отборе объектов субъектификации – стимулировать природоохранную деятельность человека. Были сформулированы цели и задачи экологической психологии – как психологии экологического сознания [4]; как области психологии, изучающей характер и особенности психологических воздействий на человека со стороны природного, социального и антропогенного окружения, связанных с этим переживаний, внутренних состояний человека и общества [19].

На основе идей экологической психологии были сформулированы положения «экологической педагогики», которая не претендует на самостоятельность, а скорее, может рассматриваться как прикладное педагогическое направление экологической психологии. Для школьных учителей были разработаны психолого-педагогические методики формирования у учащихся субъектных отношений к природным объектам, что обогатило методический аппарат природоохранительного образования. Большую ценность для практики образования имели методики психологической диагностики отношений человека к природе, которые и сегодня активно используются в школе («Натурафил», «Эзоп» и др.) [6]. Были разработаны принципы и методы проектирования и экспертизы образовательных сред [22].

Однако вопрос о соотношении «экологической педагогики» с экологическим образованием в 90-е годы решен не был. Свою роль здесь сыграла неоднозначность понимания исследователями того времени сущности экологического образования, вариативность



его философских и научных концепций, эмпиризм образовательной практики. Авторы «экологической педагогики» полагали, что формирование системы *представлений о мире природы* как совокупности конкретных природных объектов (и их комплексов), субъективно значимого *отношения к природным объектам*, обладающим уникальностью, неповторимостью и самоценностью, а также *стратегий и технологий* прагматического взаимодействия с ними – суть решения задачи формирования у обучающихся «экологического сознания». Предполагалось, что тем самым «экологическая педагогика» может дополнить экологическое образование. Под экологическим образованием понималось образование в области охраны природы и биоэкологии, которое призвано сформировать систему представлений об окружающей *природной среде* как целостной, нерасчленимой системе, обеспечивающей жизнедеятельность человека как биологического вида; сознательное, ответственное отношение к ней; стратегий и технологий рационального *природопользования* [4]. Эти исходные положения отразили уровень понимания экологического образования в российской педагогике того времени.

С развитием философии и дидактики экологического образования, становилось всё более очевидным разное понимание экологического контента в «экологической педагогике», с одной стороны, и экологическом образовании, с другой. Поскольку в содержании профессиональной подготовки и переподготовки учителей эти различия раскрываются не достаточно, а сложившиеся противоречия существенно тормозят формирование экологической компетентности педагогов и выполнение ими требований ФГОС общего образования, остановимся на них подробнее.

Если в 90-х гг. «экологическая психология и педагогика» стимулировала развитие содержания и методики экологического образования, то сегодня наступило время обратных влияний. Идущий процесс реконцептуализации экологического образования (пересмотр его целей, задач, содержания, планируемых результатов и т. д.) стал испытывать острый дефицит адекватного психологического обеспечения и поставил вопрос о месте и направлениях развития «экологической психологии и педагогики» в новой образовательной системе.

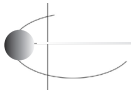
Существенные изменения, произошедшие за последние десятилетия в отечественном экологическом образовании, явились следствием углубления мирового экологиче-

ского кризиса, появления концепции устойчивого развития цивилизации, приобретения экологией нового статуса в культуре, а также модернизации всей системы российского образования.

Чётко оформился мировой вектор развития экологического образования в сторону естественнонаучно-гуманитарной проблематики. Его органическая связь с образованием для устойчивого развития со всей очевидностью продемонстрировали, что экологическое содержание уже нельзя свести к образованию в области охраны природы, био- или геоэкологии [28]. Наука экология сегодня не относится ни к общественным, ни к естественным, ни к техническим наукам, она имеет прямое отношение и к тем, и к другим, и к третьим, опирается на частные (фундаментальные и прикладные) науки, но выходит в область философских вопросов онтологии, гносеологии и аксиологии, теорию систем и кибернетику. Подобно философии, решающей ключевой вопрос первичности материального или идеального, экология ставит философскую проблему соотношения природного и социального, их связи и противоречий, возможностей и условий совместимости развития общества и природы, путей решения ключевого противоречия эпохи – между саморегуляцией природных структур и сознательным характером управления деятельностью структурами [20].

Выходя на мировоззренческий, методологический уровень, экология не только вскрывает закономерности взаимодействия общества и природы, но и даёт оценки, выполняет предписывающие функции по отношению к человеческой деятельности – рождает новые регулятивы жизнедеятельности, которые определяют стратегию дальнейшего развития человечества [15]. В условиях угрозы глобализации современного кризиса и остроты проблемы выживания человека на Земле, экология приобретает не только методологический, но и острейший смысло-жизненный характер. В поле экологического мировоззрения синтезируются идеи «новой рациональности», новой науки, техники и технологий, экологически ориентированной научной картины мира, происходит расширение правовой и этической сфер, появляются новые смыслы гуманизма, отношения личности к себе, миру, «экологическому миру».

Ключевыми, опорными идеями современного экологического образования стали представления Н. Н. Моисеева об обществе как о самоорганизующейся, непрерывно эволюционирующей системе, в которой регуляр-



но происходит рассогласование духовного и материального миров и о роли экологической культуры в разрешении этого противоречия, а также о роли в этом процессе развития экологического образования от *природоохранного* – к *научному*, и далее – к *концептуальному*. Сегодня эти этапы превратились в самостоятельные, параллельно развивающиеся, но взаимосвязанные направления школьного экологического образования [14].

Природоохранное образование (с конца XIX в. вплоть до 1970-х гг.) изначально было связано с формированием экологически ответственного отношения человека к миру природы и последствиям своих действий в нём, *освоением способов практической деятельности* в области охраны природы, рационального природопользования. Сегодня это направление развивается как прикладное экологическое образование (отсюда и название курсов, учебников – «Экология и охрана природы»).

Научный (естественнонаучный) этап развития экологического образования (1970–1990-е гг.) направлен на познание закономерностей экологических отношений «живое – среда» средствами естественных наук. Его планируемый результат – формирование экологически ориентированных *научных* картин мира (химической, биологической, географической, физической). В сочетании с природоохранным образованием естественнонаучное экологическое образование создает фундамент для развития основ экологической грамотности учащихся.

Новые запросы экологического образования к «экологической педагогике» связаны с третьим, концептуальным направлением экологического образования, которое начинает оформляться со второй половины 90-х гг. Это – естественнонаучно-гуманитарное, интегрированное экологическое образование, или экологическое образование для устойчивого развития (ЭОУР). Обобщая результаты отечественных и зарубежных научно-педагогических исследований, можно утверждать, что это направление уже реально существует, хотя и находится ещё в стадии самоорганизации. В содержании отечественного общего образования оно представлено элементами социальной экологии, экологии человека, экологии искусственных природных систем («второй» природы), экологии техносферы («третьей» природы) – в содержании географии, ОБЖ, информатике, биологии и других предметов. В качестве структур-аттракторов процесса системобразования ЭОУР выступают объективные процессы усиления меж-

дисциплинарного характера современного научного экологического знания, развитие теоретической экологии и философии экологического образования. Внутренними детерминантами реконцептуализации экологического образования выступает экологическая политика государства, включение вопросов ЭОУР в требования ФГОС основного и среднего (полного) образования, а внешними – сформулированная международным сообществом (Рио-де-Жанейро, 1992; Йоханнесбург, 2002; Вильнюс, 2005) концепция образования для устойчивого развития.

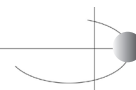
Концепция устойчивого (допустимого, сбалансированного, гармоничного) развития открывает новые смыслы экологических отношений «живое-среда» (как традиционного предмета изучения экологии) с точки зрения *противоречия природное-социальное*. В XXI в. это противоречие предстает как противоречие между ростом объёмов и изменением структуры потребления, с одной стороны, и возможностями социоприродных систем их обеспечить без необратимой и безвозвратной потери среды обитания, пригодной для жизни, с другой стороны [7].

Поэтому согласно международным рекомендациям, основу экологического образования для устойчивого развития должно составлять:

- безоговорочное признание личностью аксиоматичности экологических императивов в любых видах и любых сферах деятельности;
- понимание связи сохранения биосферного гомеостаза с социальной стабильностью и характером экономического развития общества;
- принятие безусловной ценности сохранения природного и культурного разнообразия на планете как нашего общего природного и культурного наследия;
- практические умения заботы о качестве жизни человека при контроле им своего «экологического следа» [10].

Однако включение этих задач в содержание экологического образования требует существенного обновления методологических оснований «экологической психологии и педагогики» и разработки адекватных методик диагностики результатов.

Новая экологическая проблематика не может не привести к усложнению субъективной картины мира личности. Ограничение экологического сознания отношениями к целостному «миру природы» в условиях, когда стремительно обостряются все оси противоречий, природное–социальное, вероятно,



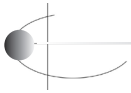
уже недостаточно. Как минимум, требуется формирование отношений к *взаимодействию* природных и деятельностных структур, противоречие между которыми составляет суть современного экологического кризиса [20], различение личностью своих отношений к дикой и очеловеченной (второй, третьей) природе – с раскрытием их разных смыслов, содержания, решаемых противоречий. Требуется уточнения и идея о *единстве* субъекта с природой, как не противостоящего природе, а являющегося «таким же носителем общеприродных закономерностей саморазвития (или самоосуществления), как и сама природа» [16]. Поскольку нарушение экологического равновесия, неоднократно имевшее место на протяжении всей истории Земли ещё и до появления человека – следствие действия сил самой природы, то тогда установка на такое единство (исключающее субъектность человека в решении противоречий природное-социальное) означает психологическую подготовку человека к смирению перед очередным природным катаклизмом. Понимание же и принятие личностью нетождественности законов развития природы и социума может составить предмет рефлексии субъектом значений и смыслов его *единства* со своей «внешней и внутренней» природой и/или *адаптации* к ней. При этом методическая единица «субъект – мир природы» может оказаться недостаточной и потребует разработки новой: «субъект – мир устойчивого развития», в которой отношение личности к природе принципиально невозможно препарировать и рассматривать отдельно от его социальных, культурных, финансовых интересов, с одной стороны, и экономических, экологических, социокультурных возможностей среды, с другой стороны.

Такой компонент сознания, который традиционно рассматривался и оценивался в «экологической педагогике» как «натуралистическая эрудиция» и соответствовал природоохранному этапу развития экологического образования, вряд ли уже может быть достаточным в экологическом образовании для устойчивого развития. Пересмотра требует и определение экологической психологией экологического (фактически, натуралистического) сознания. Соответственно, актуальны исследования корреляции субъектных отношений человека с миром природы, с одной стороны, и его «экологического следа», с другой. Важно также ответить на вопрос: в какой степени при принятии экологических решений (о балансе экологических, экономических и социокультурных интересов человека)

учащимися разных возрастных групп необходима именно субъектно-непрагматическая модальность отношений личности к миру природы. Целесообразно ли формировать психологический опыт применения и иных видов отношений ребенка с миром природы, в том числе и объектно-прагматических, и каковы их педагогические функции в ЭОУР на разных ступенях обучения? Ведь по мнению экспертов ЮНЕСКО и многих отечественных учёных, наиболее «узким» местом в принятии таких решений у россиян является их неумение прагматично «считать» (использованные ресурсы, затраты на их восстановление) и «предвидеть» (отдалённые пространственно-временные последствия своих действий). Специалисты полагают, что это приводит к высоким значениям «экологического следа», несмотря на архетипически укоренное в российском менталитете душевное отношение с природой.

До сих пор в психолого-педагогической литературе сохраняются очень противоречивые данные о корреляции между «субъект-субъектными отношениями» человека с миром природы и мотивами его поведения. Известны исследования, которые такие связи опровергают. Доказывается, что сами по себе ценностные отношения, как и знание экологических проблем, не оказывают существенного влияния на поведение учащихся [25; 27; 29]. В диссертационном исследовании Р. Юрина [26] выявлено, что экологические ценностные ориентации имеют в большей мере символический характер и не обязательно обуславливают поведение экологически сообразного типа. Парадоксальная дилемма: «экологическая осведомлённость и озабоченность экологическими проблемами – отсутствие экологически сообразного поведения» объясняется доминированием у людей экологического сознания, которое условно можно назвать «символическим инвайроментализмом». Доказывается также, что сами по себе ценностные отношения не располагают людей к экологически соответствующему поведению, но в то же время экологически активные люди, демонстрирующие экологически сообразное поведение, чаще всего имеют представления эгоцентрического типа [24].

Между тем трудно переоценить важность формирования субъект-субъектных отношений ребенка к природным объектам в воспитании ребенка. Каждому учителю и школьному психологу важно уметь грамотно и с пользой использовать в воспитательном процессе субъект-субъектный модус отношений, когда предмет (вещь) «очеловечивает-



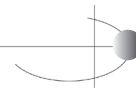
ся», персонализируется, с ним устанавливается диалогический тип общения. Сегодня в активном арсенале каждого педагога должны быть методики субъектификации животных, которые обладают рядом качеств, сходных с человеческими: эмоциональностью, способностью выражать свои переживания действиями, звуками, мимикой, реакцией на коммуникативные инициативы человека. Дружба с животными учит детей таким положительным качествам, как надёжность, верность, преданность. При общении с животными регулируется психоэмоциональное состояние детей, ведь животное принимает ребёнка таким, каким он есть, является источником безоговорочной любви, которой ребёнку часто не хватает, само выступает объектом любви, даёт возможность ребёнку осуществлять свою власть, стимулирует к общению даже замкнутых, необщительных или находящихся в кризисном состоянии детей. Общение с животными успокаивает и расслабляет, снижает чувство одиночества, помогает учащимся в процессе социализации. Технологии организации «диалога» ребёнка с животными разработаны и прекрасно описаны в трудах по экологической психологии и приносят большую пользу при их использовании в учебном процессе.

Возвращаясь к проблемам экологического образования, следует отметить, что вопрос о соотношении между субъектификацией личностью окружающего мира и психологией восприятия им экологических императивов в разные периоды онтогенеза ещё требует своего решения. В каком возрасте становится важным, чтобы взрослеющий ребёнок стал понимать условность восприятия природы как субъекта, иносказательность такого именования, роль субъектификации для лучшего понимания прежде всего себя и формирования отношения к себе через отношение к другому, то есть, ограниченность таких отношений сферой своего *субъективного* мира? В каком возрасте ребёнок способен понять, что в реальном мире субъект-субъектные отношения с природой в принципе невозможны: с природой нельзя договориться, упрямить временно приостановить действовать по своим законам? А в субъект-субъектных отношениях «человек – мир природы» о реальном партнёрстве речи быть не может, поскольку лишь человек обладает возможностью выбора, природа же такой возможности не имеет? «Ответы» природы в процессе воображаемого «диалога» с ней – это метафора, ибо суть такого воображаемого диалога – общение человека с самим собой, посредником которого

выступают субъектифицированные объекты природы.

В силу сказанного, одной из ключевых задач подготовки будущих учителей мы считаем формирование у них адекватных представлений об экологическом императиве – *центральной понятии ЭОУР*. Н. Н. Моисеев понимал под экологическим императивом «ту границу допустимой активности человека, которую он не имеет права переступить ни при каких обстоятельствах» [15]. Экологический императив – такая форма запретов и ограничений, которая распространяется на любую человеческую деятельность, не зависимо от того, осознаются они или нет. По очень точному замечанию австрийского философа Поппера, «*поскольку законы природы неизменны, они не могут быть нарушены или созданы*». Отсюда необходимость формирования у всех субъектов экологического образования психологии *неотвратимости действия* экологического императива, мотива его познания и опережающего применения. Но эта образовательная задача не только не проста, но и беспрототипна. Одним из камней преткновения выступает уровень методологической подготовки педагогов. Обычно у учителей не вызывает сомнений, что законы природы имеют объективный характер, и глупо их не учитывать; социальные законы – тоже имеют объективный характер, хотя и проявляются стохастически, опосредованно деятельностью многих людей. Но на вопрос: «какой характер – объективный или субъективный – имеют законы *взаимодействия* общества и природы», часть опрашиваемых учителей задумывается и ответа не даёт, а другая часть отвечает: «конечно, субъективный!» («человек – на вершине пирамиды, он – хозяин на планете»). На вопрос «что первично – экологический императив или нравственный?», большинство учителей (и даже авторов учебников) отвечает: «нравственный императив». Фактически, педагоги убеждены, что окружающие нас социоприродные системы можно, изловчившись, просто обмануть; исхитриться так, чтобы они «не заметили» действий, которые выгодны только нам, на худой конец, можно договориться с ними «пойти нам навстречу» (например, взамен «экологических акций» по уборке мусора).

К сожалению, и в литературе часто существует путаница с трактовкой экологического императива и даже его отождествление с нравственным, поэтому обратимся к первоисточнику [9]. Н. Н. Моисеев, впервые предложивший это понятие, писал, что экологический



императив – это закон, требование, **безусловное ограничение** деятельности человека, которое имеет **объективный** характер, *он не зависит от воли отдельного человека, но его реализация всецело зависит от воли человека!* Экологический императив носит универсальный, общесистемный характер, однако размеры допустимых границ деятельности человека для разных обществ и исторических периодов *различны*. Это значит, что конкретные проявления экологического императива – не константны. Они изменяются с изменением взаимодействий *развивающегося общества и эволюционирующей природы*. Соответственно, в разные эпохи различны и **лимитирующие социоприродные ресурсы**, которые ограничивают деятельность человека. Так, в условиях бурного развития земледелия, сопровождавшегося разрушением естественных экосистем, лимитирующим выступал ресурс территорий дикой природы, который стремительно сокращался из-за создания искусственных агросистем. С развитием промышленности лимитирующим стал выступать предел загрязнения среды, угрожающий устойчивости естественных экосистем, которые поддерживают постоянство жизненно важных параметров нашей среды обитания. Сегодня лимитирующими выступают ресурсы *времени и адаптации* всех живых систем (от организма до биосферы) к изменениям среды.

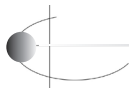
Соответственно, в истории цивилизаций каждая «экологическая революция» характеризовалась спецификой психологического восприятия экологического кризиса, отношений к нему и формулируемыми нравственными императивами. В XXI в. нравственный императив имеет безусловным приоритетом действия, направленные на сохранение территорий дикой природы, природного (генетического, видового, экосистемного, ландшафтного) и культурного разнообразия планеты – как её природного и культурного наследия, защиту окружающей среды от чрезмерного загрязнения, несовместимого с жизнью, то есть, в целом – на взаимную **адаптацию** человечества и природы для их совместного устойчивого развития в рамках *объективно и неотвратимо* действующего экологического императива.

Подчёркивая тесную связь экологического и нравственного императива, Н. М. Мамедов пишет: «Образование призвано выступать средством формирования границ дозволенного в общественном сознании» [13]. Однако дидактическое решение этой задачи ещё на стадии разработки. От экологиче-

ской психологии крайне важны исследования ключевых вопросов экологического образования для устойчивого развития: об очередности, соотношении освоения школьниками экологических и нравственных императивов; возрасте осознания их связей и соподчиненности; методиках их освоения с выходом на принципы и опыт практических действий для устойчивого развития. От дидактики необходимы чёткие, педагогически адаптированные формулировки экологических императивов современности. Не решен и психолого-педагогический вопрос о механизмах мотивации человека к поведению на основе экологического императива и о том, в какой степени здесь могут помочь разработанные методики формирования субъектных отношений к природным объектам, каково соотношение этики и экологической этики. Мы полагаем, что невозможно (и опасно) механическое распространение категорий этики, регулирующих отношения между людьми (границы которых регулируются людьми), на отношения человека с природой (границы которых определяются экологическим императивом, действие которого не зависит от воли человека). Поэтому экологическая этика не встраивается, а **надстраивается** над этикой гуманизма, создавая новую систему – неогуманизм, или этику планетарного сознания, в которой «права человека ограничены правами природы» [1]. Это значит, что в условиях безусловности и неотвратимости действия экологических императивов некоторые гуманистические ценности могут превращаться даже в антиценности, если выходят за рамки действия экологического императива. Хочет человек или нет, понимает он это или нет, этические нормы, гуманные по отношению к человеку, но противоречащие экологическому императиву, приближают сообщество к экологическому кризису.

Требует психологического осмысления и эволюция представлений о результатах экологического образования. Предложение «экологической педагогикой» в качестве цели экологического образования считать формирование «экологичной» личности – личности, обладающей эгоцентрическим типом экологического сознания, не получило поддержки научно-педагогической общественности потому, что категория «сознания» является психологической, а не педагогической, более того, персональное оценивание сознания ребенка не допустимо, так как нарушает право на свободу совести.

Ещё на первой международной конференции по экологическому образованию в



Неваде, в 1970 году, был представлен иной взгляд на результаты экологического образования: «экологическое образование представляет собой процесс осознания человеком ценности окружающей среды и уточнение основных положений, необходимых для получения знаний и умений, нужных для понимания и признания взаимной зависимости между человеком, его культурой и его биофизическим окружением. Экологическое образование также включает в себя привитие практических навыков в решении задач, относящихся к взаимодействию с окружающей средой, выработки поведения, способствующего улучшению качества окружающей среды». Однако в отечественном образовании (а в ряде образовательных учреждений – и по сей день) вплоть до 90-х гг. отмечался крен в сторону воспитательных задач экологического образования, в частности, формирования *ответственного отношения* к окружающей социально-природной среде и здоровью [8].

Однако согласно педагогическим исследованиям, приоритетное внимание к экологическому воспитанию в ущерб развитию экологических знаний, адекватных научным, ведёт к сохранению (формированию) у школьников ошибочных экологических представлений, деформирующих картину мира [11]. Это, в свою очередь, приводит к ошибочным и неадекватным оценкам и поступкам, а при определенных условиях – порождает «зелёный экстремизм». Доминирование ценностно-ориентированного подхода в экологическом образовании неизбежно приводит к убеждению в том, что вполне приемлемо выстраивать ценностные отношения к природе, исходя из личных интересов и предпочтений, что верно и имеет морально-этическое обоснование только одна истина. Опасность такой расстановки приоритетов в пользу экологического воспитания подчёркивается в ряде философских и психолого-педагогических исследований [12]. Уточнение психолого-педагогических возможностей и границ использования методов анимизации, антропоморфизации, персонификации и субъективизации в учебном процессе будет способствовать расстановке адекватных акцентов между экологическим обучением, развитием и воспитанием.

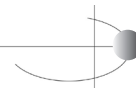
Согласно международным рекомендациям, заключениям научно-педагогической общественности и требованиям ФГОС, в качестве планируемого результата современного экологического образования сегодня рассматривается экологическая культура – как «вектор общей культуры человека, определяемый

экологической направленностью личности, ее экологическим мышлением, способностью и готовностью к практической деятельности в рамках экологической необходимости и права, ведению экологически грамотного, здорового образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды» [10]. Экологическая культура как результат ЭОУР снимает противоречия между экологическим воспитанием и экологическим образованием, объединяет их как компоненты целостного единства. Однако включение экологической культуры в результаты экологического образования требует разработки психолого-педагогического инструментария её оценки, который бы позволял контролировать уровень достижения требований стандарта. Здесь помощь экологической психологии просто необходима. По оценкам экспертов ЮНЕСКО, эти проблемы волнуют и наших зарубежных коллег. Они отмечают, что при стихийном развитии экологического образования для устойчивого развития, из-за туманности его целей и результатов, оно часто сводится к образованию об устойчивом развитии, что дискредитирует саму идею ОУР.

Требует приведения в соответствие и понятийно-терминологический аппарат, используемый «экологической психологией и педагогикой» и современным экологическим образованием.

В «экологической психологии и педагогике» базовыми понятиями являются «природа», «природный объект», «природные ресурсы», «рациональное природопользование», «восстановление» и «охрана природы», что характерно для природоохранного образования. Термин «экология» употребляется лишь как эквивалент биоэкологии. Ключевые понятия биоэкологии, существующие в ней с момента её зарождения в конце XIX века, в «экологической педагогике» практически не используются («среда», «экосистема» – общий объект познания во всех направлениях экологической науки). Вместо них вводится понятие «экологический мир» как мир субъективного восприятия мира природы. Очевидно, необходимы исследования по определению психологических смыслов таких базовых категорий ЭОУР, как «устойчивое развитие», «экологический императив», «культура устойчивого развития», «качество окружающей среды», «качество жизни», «природный капитал».

Психологические проблемы понятийно-терминологического аппарата ЭОУР имеют и другой аспект. Речь идёт о решении возрастной психологией вопроса о времени освое-



ния ребенком экологических понятий, которые, в отличие от понятий биологии, физики и других предметов, носят соотносительный характер. В любой науке (кроме философии, математики, кибернетики и экологии) изучаются реальные объекты, процессы, явления и их свойства, прежде всего, с помощью экзистенциальных и атрибутивных суждений, а также безотносительных понятий. Экология же исследует объективно существующие *отношения* в экосистемах разного типа. В общем виде это *отношения* любой системы (природной, социоприродной или антропо-экосистемы) с окружающей ее социоприродной средой. Экология опирается на релятивные, обстоятельственные, координатные суждения, соотносительные понятия и носит аспектный характер. Отсюда можно сделать несколько выводов.

Во-первых, предметом изучения «экологической педагогики» могут быть не только отношения личности к объектам мира природы, но и «*отношения к отношениям*» в *разных экосистемах*. Во-вторых, возникает вопрос: все ли психологические отношения «человек – мир природы» являются экологическими? Где грань между экологическими психологическими отношениями и экологическим подходом к психологическим отношениям? Существует большое разнообразие отношений в окружающем мире: временные, пространственные, причинные, целевые, часть – целое, форма – содержание, внутреннее – внешнее, отношения иерархии, равенства – неравенства, зависимости – независимости, тождества, пропорции... Экология изучает не любые взаимоотношения живое – среда, иначе бы физиология, гигиена, география, природоведение, изучение объектов которых вне связи со средой просто невозможно, не могли бы претендовать на самостоятельность, а считались бы экологией. Подобная путаница связана с отождествлением *экологии* как науки, имеющей собственный объект и предмет познания, и *экологического подхода* как *общенаучного* метода познания, используемого разными науками. Экология имеет собственный предмет познания, она исследует мир всеобщих *системообразующих* отношений в открытых саморегулирующихся социоприродных системах, образующих с окружающей их средой саморегулирующиеся, самооргани-

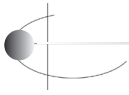
зующиеся и саморазвивающиеся экологические системы отношений, которые имеют как объективную, так и субъективную природу и отражают ключевое противоречие современности.

Ожидания экологического образования по отношению к «экологической психологии и педагогике», конечно, являются высокими. Однако, они не надуманы, а вызваны объективно большой популярностью в педагогической практике её диагностического инструментария, который сегодня стал недостаточным для оценки достижения требований ФГОС к результатам экологического образования, но продолжает активно использоваться в школах. Со стороны педагогической практики сформирован запрос к «экологической психологии и педагогике» на разработку психолого-педагогических методик диагностики сформированности экологического мышления, экологической грамотности, экологически ориентированной личности, готовой к экологически направленному поведению, в целом – экологической культуры – как интегрального результата экологического образования для устойчивого развития. Кроме того без серьезного тандема с психологией современное экологическое образование не сможет решить и стоящие перед ним теоретические психолого-педагогические вопросы *обучения и учения* в области ЭОУР.

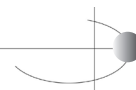
Большой интерес в этой связи представляют междисциплинарные исследования экологической психологии в области психолингвистики, социальной психологии, философии и психологии познания. Становятся высоко актуальны разработки в области психологии адаптации [18]. Поскольку дефицит психологических ресурсов адаптации к быстро изменяющейся социоприродной среде может существенно лимитировать возможности социализации человека, то оценка таких ресурсов и готовности личности их развивать становятся важным показателем результатов ЭОУР. В экологическую компетентность учителей должно войти владение методиками формирования адаптивного экологического мышления, умений адекватного выбора стратегий психологической адаптации, психологической готовности к гибкому использованию экологической грамотности в новых экологических ситуациях.

Список литературы

1. Борейко В. Е. Прорыв в экологическую этику. Изд. 4-е, доп. Киев, 2005. 207 с.
2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 243 с.



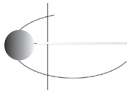
3. Дерябо С. Д. Феномен субъективизации природных объектов: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 365 с.
4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 480 с.
5. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. **Методологические проблемы становления и развития экологической психологии** // Психологический журнал. 1996. Т.17. № 6. С. 24–32.
6. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая психодиагностика. Даугавпилс, 1994. 240 с.
7. Дзятковская Е. Н. Противоречия экологизации предметного содержания общего образования // Стандарты и мониторинг к образованию. 2013. № 6. С. 17–28.
8. Зверев И. Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы // Экологическое образование: концепции и технологии: сб. научн. тр. Волгоград: Перемена, 1996. С. 72–84.
9. Казновская Ю. А. Пути и основания концептуализации экологического императива: дис. ... канд. филос. наук. М., 2004. 145 с.
10. Концепция общего экологического образования для устойчивого развития. М., 2010. 32 с.
11. Лысова О. А. Развитие у младших школьников системы экологических представлений о природе и человеке: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 185 с.
12. Мамедов Н. М. Контекст экологического образования // Непрерывное образование. 2012. № 2. С. 13–19.
13. Мамедов Н. М. Основания экологического образования // Философия экологического образования / под общ. ред. Н. Н. Моисеева. М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 72–88.
14. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума. М.: Изд-во МНЭПУ, 1988. 288 с.
15. Моисеев Н. Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ. М.: МНЭПУ, 1994. 47с.
16. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
17. Сагатовский В. Н. Триада бытия (введение в неметафизическую коррелятивную онтологию). СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. 280 с.
18. Сараева Н. М., Суханов А. А. Теоретический анализ некоторых подходов к проблеме взаимодействия человека и среды в экологической психологии // Вестник Бур. гос. ун-та. 2004. Сер. 7. «Педагогика». Вып. 11. С. 119–123.
19. Скребец В. А. Психологическая диагностика: учеб. пособие. Киев: МАУП, 1999. 114 с.
20. Щедровицкий Г. П. Философия. Методология. Наука. М.: Школа культурной политики, 1997. 580 с.
21. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000.
22. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
23. Baer R. A. A critique of the use of values clarification in environmental education // The Journal of Environmental Education. 1980. Vol. 12. X 21. P. 13–16.
24. Borden R. J. Psychology and ecology: Beliefs in technology and the diffusion of ecological responsibility // The Journal of Environmental Education. 1985. V. 16. № 2. P. 14–19.
25. Gigliotti L. M. Environmental education: What went wrong? What can be done? // The Journal of Environmental Education. 1990. Vol. 22. X 21. P. 9–12.
26. Jurin R. R. College students' environmental belief and value structures, and relationship of these structures to reported environmental behavior. The Ohio State University (0168). Degree: PHD, 1995. Source: DAI-A 56/06. P. 21–74.
27. Newhouse N. Implications of attitude and behavior research for environmental conservation // The Journal of Environmental Education. 1990. Vol. 22. № 1. P. 26–32.
28. Recommendations of the International conference on education for sustainable development. Khanty-Mansiysk Declaration, May 22–24, 2013. Khanty-Mansiysk, Russian Federation. Khanty-Mansiysk, 2013. 42 p.



29. Wicker A. W. Attitudes vs. actions: The relationship of verbal and overt responses to attitude objects. In N. Warren & M. Jahoda (Eds.), *Attitudes*. London: Penguin. 1973. 240 p.

References

1. Boreiko V. E. Proryv v ekologicheskuyu etiku. Izd. 4-e, dop. Kiev, 2005. 207 s.
2. Gibson Dzh. *Ekologicheskii podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu*. M.: Progress, 1988. 243 c.
3. Deryabo S. D. Fenomen sub»ektivatsii prirodnykh ob»ektov: dis. ... d-ra psikholog. nauk. M., 2002. 365 s.
4. Deryabo S. D., Yasvin V. A. *Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya*. Rostov n/D: Feniks, 1996. 480 c.
5. Deryabo S. D., Yasvin V. A. Metodologicheskie problemy stanovleniya i razvitiya ekologicheskoi psikhologii // *Psikhologicheskii zhurnal*. 1996. T.17. № 6. S. 24–32.
6. Deryabo S. D., Yasvin V. A. *Ekologicheskaya psikhodiagnostika*. Daugavpils, 1994. 240 s.
7. Dzyatkovskaya E. N. Protivorechiya ekologizatsii predmetnogo sodержaniya obshchego obrazovaniya // *Standarty i monitoring k obrazovaniyu*. 2013. №6. S. 17–28.
8. Zverev I. D. *Ekologicheskoe obrazovanie i vospitanie: uzlovye voprosy* // *Ekologicheskoe obrazovanie: kontseptsii i tekhnologii: sb.nauchn.tr.* Volgograd: Peremena, 1996. S. 72–84.
9. Kaznovskaya Yu. A. Puti i osnovaniya kontseptualizatsii ekologicheskogo imperativa: dis. ... kand. filos. nauk. M., 2004. 145 s.
10. Kontseptsiya obshchego ekologicheskogo obrazovaniya dlya ustoichivogo razvitiya. M., 2010. 32 s.
11. Lysova O. A. Razvitie u mladshikh shkol'nikov sistemy ekologicheskikh predstavlenii o prirode i cheloveke: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005. 185 s.
12. Mamedov N. M. Kontekst ekologicheskogo obrazovaniya // *Nepreryvnoe obrazovanie*. 2012. № 2. S. 13–19.
13. Mamedov N. M. Osnovaniya ekologicheskogo obrazovaniya // *Filosofiya ekologicheskogo obrazovaniya / pod obshchei red. N. N. Moiseeva*. M.: Progress-Traditsiya, 2001. S. 72–88.
14. Moiseev N. N. Sud'ba tsivilizatsii. Put' razuma. M.: Izd-vo MNEPU, 1988. 288 s.
15. Moiseev N. N. *Sovremennyi antropogenez i tsivilizatsionnye razlomy. Ekologopolitologicheskii analiz*. M.: MNEPU, 1994. 47s.
16. Panov V. I. *Ekologicheskaya psikhologiya: Opyt postroeniya metodologii*. M.: Nauka, 2004. 197 s.
17. Sagatovskii V. N. Triada bytiya (vvedenie v nemetafizicheskuyu korrelyativnuyu ontologiyu). SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2006. 280 s.
18. Saraeva N. M., Sukhanov A. A. Teoreticheskii analiz nekotorykh podkhodov k probleme vzaimodeistviya cheloveka i sredy v ekologicheskoi psikhologii // *Vestnik Bur. gos. un-ta*. 2004. Ser. 7. "Pedagogika". Vyp. 11. S.119–123.
19. Skrebets V. A. *Psikhologicheskaya diagnostika: ucheb. posobie*. Kiev: MAUP, 1999. 114 s.
20. Shchedrovitskii G. P. *Filosofiya. Metodologiya*. Nauka. M.: Shkola kul'turnoi politiki, 1997. 580 s.
21. Yasvin V. A. *Psikhologiya otnosheniya k prirode*. M.: Smysl, 2000.
22. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. M.: Smysl, 2001. 365 s.
23. Baer R. A. A critique of the use of values clarification in environmental education // *The Journal of Environmental Education*. 1980. Vol. 12. X21. P. 13–16.
24. Borden R. J. Psychology and ecology: Beliefs in technology and the diffusion of ecological responsibility // *The Journal of Environmental Education*. 1985. Vol. 16. № 2. P. 14–19.
25. Gigliotti L. M. Environmental education: What went wrong? What can bedone? // *The Journal of Environmental Education*. 1990. Vol. 22. X 21. P. 9–12.



26. Jurin R. R. College students' environmental belief and value structures, and relationship of these structures to reported environmental behavior. The Ohio State University (0168). Degree: PHD, 1995. Source: DAI-A 56/06. P.21–74.

27. Newhouse N. Implications of attitude and behavior research for environmental conservation // The Journal of Environmental Education. 1990. V. 22. № 1. P. 26–32.

28. Recommendations of the International conference on education for sustainable development. Khanty-Mansiysk Declaration, May 22–24, 2013. Khanty-Mansiysk, Russian Federation. Khanty-Mansiysk, 2013. 42 p.

29. Wicker A. W. Attitudes vs. actions: The relationship of verbal and overt responses to attitude objects. In N. Warren & M. Jahoda (Eds.), Attitudes. London: Penguin. 1973. 240 p.

Статья поступила в редакцию 10.01.2013