

На правах рукописи

**Лисицына
Оксана Александровна**

**Пространство экологического образования:
деятельностная модель**

Специальность 09.00.11 – социальная философия

**Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата
философских наук**

Томск – 2003

Диссертация выполнена в Томском политехническом университете
на кафедре философии

Научный руководитель

Квеско Раиса Брониславовна, кандидат философских наук, доцент

Официальные оппоненты:

Петрова Галина Ивановна, доктор философских наук, профессор

Ануфриев Сергей Иосифович, кандидат философских наук, доцент

Ведущая организация:

Томский государственный университет автоматизированных систем
управления и радиоэлектроники, кафедра философии

Защита состоится _____ на заседании диссертационного совета
Д 212.267.01 при Томском государственном университете по адресу: 634050,
Томск, пр. Ленина, 36, учебный корпус №____, ауд. №_____.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке Томского
государственного университета

Автореферат разослан «____» _____ 200__ г.

Ученый секретарь

Диссертационного совета Мазаева О.Г.

1. Общая характеристика работы.

Актуальность исследования.

Диссертация посвящена построению структурно–динамической модели эколого-образовательного действия на основе деятельностного анализа пространства экологического образования. Подобное исследование пространства экологического образования методами социальной философии фактически не проводилось. Однако по ряду причин такое исследование является важным как для социально-философской теории, так и для социальной практики.

Во второй половине XX столетия в связи с резко усилившимся влиянием человеческой деятельности на биосферу Земли экология приобрела особое значение. В многочисленных исследованиях было выяснено, что, в конечном счете, все экологические проблемы имеют общие истоки. К середине XX века, когда четко определились границы экстенсивного развития индустриальной, машинной цивилизации, человек столкнулся со сложными системами окружающего мира. Усложнение искусственных систем привело к появлению у системы свойств, которые отсутствуют у составляющих ее частей. Идея технико-экономического роста, обеспеченного привлечением все большего количества новых средств, ресурсов и пространств, натолкнулась на реальные препятствия. Так, одним из наиболее существенных из них является экологический, а также тесно с ним связанный сырьевой кризисы. Встали задачи перманентного и качественного технологического перевооружения производства. Экономические кризисы и обострения социально-политических противоречий в XX веке в развитых индустриальных странах показали несостоятельность существовавших стандартов жизнедеятельности. Кризис классической рациональности в научном мире выявил общую основу подобных явлений – кризис человеческого бытия и его логики. Так, по отношению к экологическому кризису, можно с уверенностью сказать, что, помимо превалирования технологических аспектов в жизни общества и, как следствия, нарушения экологического и ресурсного балансов, одна из главных его причин кроется в самом мировоззрении человека.

В условиях современного глобального экологического кризиса в начале XXI века по-новому ставится вопрос о задачах экологического образования, о смене образовательной парадигмы в направлении его экологизации. В последние два десятилетия разрабатываются различные концепции реформирования системы образования, осуществляется поиск новых форм организации научного знания, направленных на обновление образования, и, в том числе, такой важной и актуальной его составляющей, как образование экологическое. Современное экологическое образование должно не обучать человека использованию природы, а формировать у него экологические знания и практические навыки оптимального взаимодействия с нею и с социальной средой, когда человек на основе полученных знаний способен выстроить цели своей деятельности в строгом соответствии с

законами и условиями природы. Российскими и зарубежными исследователями признано, что традиционная модель образования уже не соответствует требованиям, предъявляемым современным обществом. Общим и наиболее существенным моментом выделяется невыполнение экологическим образованием таких важных функций, как стимулирование установления равновесия системы «окружающая природная Среда – общество - человек», решения социальных и социально-экологических проблем, а также гуманизации общественных отношений.

Итак, позитивным общественным изменениям – в том числе, в области взаимодействия с миром природы – может способствовать только измененное экологическое образование. Необходима новая парадигма экологического знания и образования, основанная на эгоцентрическом способе мышления, при котором человек рассматривает себя как один из видов, взаимовключенных в глобальную экологическую систему. Такое мышление позволяет рассматривать человека в тесной взаимозависимости с окружающей Средой, что является важным фактором воспитания экологически ориентированного мировоззрения и культуры оптимального взаимодействия с миром природы и здорового образа жизни. Также подобное мышление позволит формировать общеобразовательные и профессиональные кадры для решения проблем устойчивого развития современного общества. Вышеназванные задачи могут быть выполнены только в условиях использования комплексного подхода к планированию и организации эколого-образовательного действия, разработанного с учетом требований новой парадигмы экологического знания и образования: ориентации на эгоцентрическую систему ценностей и на рассмотрение динамической, процессуальной природы пространства эко-образования как системы.

Таким образом, проблема необходимости разработки структурно-динамической модели действия в пространстве экологического образования на основе деятельностного анализа является актуальной для социально-философской теории.

Степень теоретической разработанности проблемы

В течение последних пятнадцати - двадцати лет ведутся научные исследования в области изучения образования, путей его реформирования в связи с современными общественными изменениями. Изучением экологического образования занимаются многие современные российские социальные философы. При этом большая часть работ посвящена разработке философии и социологии экологического образования. Это, прежде всего, работы Дерябо С.Д., Квеско Р.Б., Логунова А.А., Моисеева Н.Н., Урсул А.Д., Ясвина В.А. Также это работы, посвященные анализу эмпирических исследований, либо отдельным проблемам экологического образования – работы Кузнецовой А.Я., Реймерса Н.Ф., Собкина В.С., Стукалина Б.С., Писарского П.С., Халий И.А., Яницкого О.Н. Истории развития экологического образования в России посвящены исследования Рыбалкина Н.Г., Самотесова Е.Д. и других. Общеметодологический подход к изучению

современного образования за рубежом представлен в работах Баньковской С.П., Дерябо С.Д., Кравченко И.И., Лаптева И.Д. и других. Значимость экологического воспитания и экологической культуры анализируется в работах Гирусова Э.В., Глазычева С.Н., Захлебного А.Н., Назаровой Н.С., Никанорова Е.В., Ожогова Ю.П. и многих других. Проблемы социо-экологического знания и сознания рассматриваются Казановым Х.М., Киселевым Н.Н., Кочергиным А.Н., Лаптевым И.Д., Марковым Ю.Г., Моисеевым Н.Н. и т.д. Методологические вопросы экологизации науки анализируются Герасимовым И.Г., Депенчук Н.П., Кандауровым Ю.Н., Кичевым С.Н., Сосипатровым В.К., Степиным В.С. и другими.

Изучением экологического образования занимались и занимаются многие современные российские философы, социальные философы и социологи. Это, прежде всего, Дерябо С.Д., Логунов А.А., Лосев А.В., Моисеев Н.Н., Провадкин Г.Г., Реймерс Н.Ф., Урсул А.Д. и другие. Однако комплексное исследование структуры действия в экологическом образовании (а именно его идеологии, мотивации участников, ресурсов действия, сторонников и противников участвующих, организации и результатов действия) не проводилось. Отдельные элементы подобной структуры рассматривались некоторыми авторами: Ботовым М.И., Галкиным Ю.П., Глазычевым С.Н., Сливяком В.А., Фомичевым С.А., Чернышовой Л.Г., Яницким О.Н. и другими, но не в совокупности, а по отдельности и в контексте других проблем. Так, ресурсный элемент действия в эколого-образовательном пространстве затрагивается исследователями - в частности, в работах Галкина Ю.П., Глазычева С.Н., Димова В.М., Захлебного А.Н., Кандаурова Ю.Н., Кичева С.Н., Сосипатрова В.К., Халий И.А., Яницкого О.Н. - лишь в контексте рассмотрения проблемы функционирования экологических движений.

Между тем, потребность комплексного изучения структуры действия в пространстве экологического образования весьма важна для социальной философии, поскольку позволяет выявить социально-философские основания данного социального явления, а также некоторые существенные моменты функционирования образования как такового, и, прежде всего, образования экологического. Также такое изучение дает ориентиры для разработки принципов сотрудничества социальных субъектов, их участия в процессах социальных изменений и развития гражданского общества. При этом использование деятельностного подхода позволит рассмотреть процессуальную природу эко-образовательного пространства; поливариативность связей и отношений, его составляющих. Эко-образовательное пространство предстает не как «жесткая» система, а как «мягкое» поле взаимоотношений. Также представление структурно-динамической модели способствует формированию экологического знания и образования, позволяя систематизировать основные категории и концепции.

Цели и задачи исследования.

Цель работы: построение структурно–динамической модели эколого-образовательного действия на основе деятельностного анализа пространства экологического образования.

Для решения поставленной цели выделяются следующие задачи диссертации:

1. анализ философско-мировоззренческих оснований современного пространства экологического образования;
2. анализ рискологии как основополагающей концепции данного пространства;
3. анализ пространства эко-образования с точки зрения деятельностного подхода;
4. анализ основных элементов эколого-образовательного действия.

Теоретические и методологические основы исследования.

Философско-методологической основой диссертационного исследования является инвайронментальная парадигма, которая позволяет рассматривать окружающий мир как самоценность, вне зависимости его от той пользы, которую он может принести человеку. При этом человек–субъект не отделяется от познаваемого им мира–объекта; анализируются субъектно-объектные отношения. В противоположность классическому рационализму, ориентированному, прежде всего, на объект познания, а не на субъекта, средства и способы его деятельности, инвайронментализм позволяет изучать системы, в которых человек становится действующим лицом; знания об исследуемом объекте сопоставляются с субъектом, его деятельностью.

Как производная от инвайронментальной методологии используется рискология. Последняя выделяет в социальных процессах элемент неопределенности и, как следствие, появление ситуаций, не имеющих однозначного результата (решения). Однако признается возможность преодоления неопределенности, количественного и качественного определения вероятности результатов, неудач и отклонений от намеченных целей. Риск исследуется во всех его аспектах и проявлениях, анализируются его причины и механизмы, участвующие субъекты и возможности контроля и управления риском.

В качестве основополагающего инструмента анализа пространства эко-образования автором диссертационного исследования был выбран деятельностный подход, который помог дать анализ пространства экологического образования как пространства организованной человеческой деятельности. Социальные формы в социальной философии рассматриваются, прежде всего, как формы объединения людей. Однако при этом часто не затрагивается вопрос о человеческом бытии как процессе. В диссертации рассмотрена процессуальность – то есть направленность, воспроизводство, модификация и координация - различных потоков человеческой деятельности в пространстве экологического образования. При этом анализируются не формы взаимодействий и связей социальных

субъектов в рамках эко-образования, но именно организация их деятельности как процесс. При этом пространство эко-образования с точки зрения деятельностного подхода рассматривается не как «жесткая» система, а как «мягкое» поле взаимоотношений.

В качестве дополнительных методов анализа используются структурно-функциональный (рассмотрены структура и основные элементы, выполняемые ими функции, а также их значение для пространства эко-образования в целом), системный (описаны основные характеристики данного пространства как системы), диалектический (отмечены сходство и противоположность различных переменных, наличие объективных и субъективных факторов и их роль).

Научная новизна и результаты исследования.

Научная новизна исследования заключается в разработке структурно-динамической модели эколого-образовательного действия в пространстве экологического образования; в обосновании теории риска в качестве необходимой основы современного экологического образования; в использовании деятельностного подхода применительно к анализу пространства эко-образования; в выделении системы опосредующих концептов в качестве элемента, скрепляющего структуру и деятельность людей в рамках пространства эко-образования.

Результатом исследования стали положения, выносимые на защиту:

1. В качестве необходимой основополагающей концепции современного пространства экологического образования названа рискология. Как основные причины этому выделяются ориентированность на экоцентрические принципы; важность ценностной составляющей мышления; междисциплинарный статус; сочетание аналитического и практического уровней; адекватность быстро меняющимся условиям как в системе «человек – общество – природа», так и в научном познании данной системы.

2. В ходе анализа философско-мировоззренческих оснований современного пространства экологического образования в качестве элемента, скрепляющего структуру и деятельность людей в рамках данного пространства названа система опосредующих концептов, содержащих решающее качество развития как структуры, так и деятельности людей в ее пределах. В качестве синтетического варианта применения концептов определена риск-рефлексия.

3. Аргументировано, что пространство экологического образования с точки зрения деятельностного подхода предстает как движение от целей к результату, как процесс взаимодействия субъектов образования, протекающий в определенных организационных формах, с мобилизацией и производством ресурсов и зависящий, прежде всего, от ценностной составляющей. На основании деятельностного анализа выявлены элементы для построения структурно-динамической модели пространства эко-образования.

4. Разработана структурно-динамическая модель действия в пространстве экологического образования. Модель построена как отражающая процессуальные характеристики описываемого вида пространства, функциональность компонентов, составляющих его структуру. Проанализированы основные элементы данной модели: идеология и мотивация участников эколого-образовательного действия, ресурсы, сторонники и противники, организация и результаты действия.

5. Доказано, что ключевым при планировании и проведении эколого-образовательного действия в рамках разработанной модели является ориентация на рискологию и лежащую в ее основе риск-рефлексию. Это аргументировано необходимостью, во-первых, учета рисков на этапе формулирования целей действия, во-вторых, использования методов, ориентированных на рефлексию, в-третьих, необходимостью включения экоцентрических ценностей как в идеологию, так и в ресурсы действия.

Теоретическая и практическая значимость исследования.

В целях содействия принятию решений участниками эколого-образовательных процессов разработана структурно-динамическая модель действия в пространстве экологического образования на основе анализа основных его элементов. Предлагаемая модель позволяет также принимать решения в области управления социальными процессами в целом. Учет классификации видов сторонников и противников и их мотиваций способствует регулированию сотрудничества социальных субъектов, налаживанию двустороннего диалога между которыми, в конечном счете, способствует становлению гражданского общества. Кроме того, постоянное обращение к риск-рефлексии на всех этапах планирования и проведения конкретных эколого-образовательных действий позволит более четко определить причины имеющихся рисков, реконструировать процессуальную картину их появления и протекания, и, далее, на этом основании скорректировать наличную ситуацию и проводить профилактику в дальнейшем. Результаты исследования могут представлять ценность для различных групп и социальных институтов, инициирующих эколого-образовательные процессы в России: как для государственных учреждений, так и для неинституционализированных инициатив формирующегося гражданского общества. Представление структурно-динамической модели эколого-образовательного пространства способствует формированию экологического знания и образования, позволяя систематизировать основные категории и концепции. Также диссертационное исследование задает принципы применения деятельностного подхода к анализу пространства экологического образования как социального явления. Материалы диссертации могут быть использованы в преподавании социально-философских дисциплин в вузах и при чтении спецкурсов по экологическому образованию, социальной экологии и экологическому менеджменту.

Апробация работы.

Отдельные положения работы были представлены на теоретическом семинаре студентов и аспирантов Томского политехнического университета «Современные проблемы молодежи, образования и науки» (2000г.), на VI Международной научно-практической конференции в Новосибирске «Современные техника и технология» (2000г.), на II Региональной научно-практической конференции «Философия социальной работы» (ст. «Некоторые аспекты рассмотрения экологического миропонимания» (в соавторстве с Квеско Р.Б.) – 3 с.; ст. «Сущность экологического образования как основы социально-экологической защиты» - 3 с.; - Томск, изд. ТПУ. – 2003г.), при написании монографии «Пространство экологического образования как социальное явление», а также использованы при разработке и проведении учебного курса «Экологический менеджмент» для специальности «Менеджмент организаций» в рамках кафедры социологии, психологии и права гуманитарного факультета Томского политехнического университета.

Структура работы.

Структурно диссертация состоит из введения, двух глав и заключения. Первая глава включает три параграфа. Вторая глава содержит пять параграфов. Список литературы включает в себя 171 наименование.

2. Основное содержание работы.

Во введении обосновывается актуальность темы, описывается степень ее разработанности, показывается проблемная ситуация, фиксируются основные цели и задачи диссертации, определяются методологические основы исследования, выдвигаются новые научные положения, раскрывается теоретическая и практическая значимость полученных результатов, указывается структура работы.

Первая глава «Мировоззренческий и деятельностный анализ пространства экологического образования» состоит из трех параграфов и посвящена анализу пространства экологического образования с точки зрения деятельностного подхода. Также дан анализ мировоззренческих оснований пространства экологического образования, а именно инвайронментальной парадигмы. Наибольшее внимание уделяется новому междисциплинарному направлению рискологии в качестве необходимой основополагающей концепции в современном пространстве экологического образования.

В первом параграфе «Мировоззренческие основания эколого-образовательного пространства» указывается, что критический анализ классического рационализма в качестве одной из основных причин современного экологического кризиса называет мировоззрение человека, основанное на антропоцентрическом принципе. Научная рациональность «утрачивает бытие», подменяя его сконструированным представлением о нем. Бытие понимается в объективированном смысле. При этом человек подменяется познанием, рассматривается как гносеологический субъект в противопоставлении природному миру как объекту. Человек не растворен в мире, не погружен в него, не является его неотъемлемой частью. Отсюда - стремление преобразовать окружающий мир, усовершенствовать его с помощью позитивной науки и техники. Происходит вытеснение ценностно-рационального поведения человека целерациональным, которое оправдывает любые средства для достижения целей. Окружающий мир предоставляет для этого бесконечные возможности. Критики классического рационализма определяют антропоцентрическое отношение человека к природе как потребительское.

Анализируется ряд философских направлений, базирующихся на принципах новой, инвайронментальной парадигмы: экологическая философия, экологическая антропология, синергетика, экологическая этика, глобалистика, теория устойчивого развития, альтернативистика. На основе анализа делается вывод, что в наше время одно из главенствующих мест в современной философии принадлежит принципу эоцентризма. Согласно последнему, человек рассматривается не как «вершина» эволюционного процесса, а как важный фактор «направляемости» развития глобальной системы «общество – природа - человек». Как важнейшее условие преодоления экологического кризиса выделяется обретение гармоничных отношений культуры и природы. Инвайронментальная парадигма, основанная на принципе эоцентризма, по мнению диссертанта, является необходимым

основанием современного мышления для решения имеющихся и предотвращения потенциальных экологических проблем.

Определяется, что теория устойчивого развития, на которую ориентируются большинство современных стран при формировании своего экологического образования, ограничиваясь социальными, экономическими и технологическими аспектами, в конечном итоге, имеет прагматическую, потребительскую ориентацию. Так, в ней говорится о необходимости сохранения окружающей Среды для того, чтобы ей могли пользоваться будущие поколения. Таким образом, теряется принцип самоценности всего природного, обоснованный современным инвайронментализмом. Проблема принятия принципов целесообразного взаимодействия человека с окружающей Средой и ее отдельными элементами, включение их в свое сознание, ориентация на данные принципы в деятельности каждым конкретным человеком остается на сегодняшний день не до конца решенной.

Второй параграф «Рискология как необходимая основа современного пространства экологического образования» посвящен анализу основ теории риска. С учетом рассмотрения теории устойчивого развития и других социально-философских направлений делается вывод о том, что в современном образовании необходим акцент на мировоззренческой, ценностной составляющей, формируемой инвайронментализмом. В данном случае наиболее адекватной современным реалиям и основополагающей концепцией современного пространства экологического образования называется рискология. В качестве основных причин этому выделяются следующие:

- ориентированность на эгоцентрические принципы, отход от антропоцентризма;
- важность не потребительской, а ценностной составляющей мышления;
- междисциплинарный статус;
- сочетание как аналитического, так и практического уровней;
- изначальная важность принципа адекватности действительности, четкое отслеживание быстро меняющихся условий как в системе «человек – общество – природа», так и в научном познании данной системы.

В параграфе анализируются теории Бека У., Гидденса Э., Лумана Н., Мола А., Яницкого О.Н. Дается определение понятия «риск», рассматриваются его характеристики, механизмы проявления и развития, представляется классификация рисков, распространенных в современном обществе, описываются условия их возникновения. В качестве наиболее важного условия становления общества рисков называется переход от позитивной логики социального развития (тенденция к достижению лучшего) к негативной (тенденция к защите и избеганию худшего), смена ориентации на удовлетворение потребностей на ориентацию на их самоограничение.

Делается вывод, что ключевым аспектом формирования и

функционирования экологического образования должна стать риск-рефлексия вследствие своей направленности на переоценку ценностей классического рационализма (превращение исключительных условий – рисков – в норму повседневного бытия изменяет восприятие человеком всей совокупности своего существования). Результатом такой переоценки должно стать реформирование стратегии и тактики экологического образования, исходя из его ориентации на эгоцентрические ценности. Кроме того, важным является то, что риск-рефлексия предполагает не только оценку рисков, но и активное социальное действие по устранению его негативных последствий и по учету подобного опыта в будущем. Таким образом, данное понятие может рассматриваться с позиций деятельностного подхода.

Определяется, что отсутствие риск-рефлексии ведет, с одной стороны, к сужению сознания (человек не способен адекватно воспринимать ситуацию и угрожающие ему опасности), с другой стороны, к отсутствию решений в плане профилактики риска и, соответственно, к усугублению последнего, его разрастанию до уровня кризиса, катастрофы. Наличие же риск-рефлексии определяет расширение сознания, что позволяет адекватно реагировать на риск, выносить необходимые решения по его предотвращению и профилактике.

В третьем параграфе «Анализ пространства экологического образования с точки зрения деятельностного подхода» дается анализ общих характеристик пространства экологического образования, связь с пространством образования в целом, с социальным, информационным и некоторыми другими пространствами. Также задается собственное понимание пространства экологического образования как пространства организованной человеческой деятельности.

В данном параграфе определяются основные признаки пространства экологического образования как системы. А именно, рассматривается совокупность его элементов (идеи, ценности, ресурсы и др.). Характеризуется его окружение (социальное и другое пространство), свойства открытости, целостности. Рассмотрена также структура, упорядочивающая составные элементы. Названные признаки определены как статичные и устойчивые. Тем не менее, подобная система предстает не только как сложная, но статичная, как это может быть описано системным подходом. Так как любая система существует постольку и до тех пор, пока внутри нее протекают определенные процессы, для анализа пространства экологического образования в качестве основополагающего инструмента анализа диссертантом выбран деятельностный подход, согласно которому данное пространство может быть представлено как пространство организованной человеческой деятельности. Процессы в данном пространстве характеризуют его, во-первых, как многоплановую систему, которая содержит различные, но тесно связанные и взаимообусловленные стороны; во-вторых, как открытую систему.

Использование автором диссертационного исследования деятельностного подхода помогло дать анализ процессуальной природы пространства экологического образования. В диссертации рассматривается процессуальность – то есть направленность, воспроизводство, модификация и координация - различных потоков человеческой деятельности в пространстве экологического образования. При этом анализируются не формы взаимодействий и связей социальных субъектов в рамках эко-образования, но именно организация их деятельности как процесс. Пространство эко-образования рассматривается не как «жесткая» система, а как «мягкое» поле взаимоотношений; как предполагающая поливариативность связей и отношений, его составляющих.

Рассматривается проблема взаимодействия структуры и деятельности людей в рамках пространства экологического образования. В качестве скрепляющей их называется система опосредующих концептов, содержащих решающее качество развития системы как целого и, в то же время, охватывающих все возможные состояния и виды деятельности людей в его пределах. В качестве таких концептов определены отказ от иерархической картины мира, признание гармоничного развития человека и природы высшей ценностью, экологический императив, самоценность окружающей Среды, коэволюция общества и природы и т.д. В качестве синтетического варианта применения вышеназванных концептов определена риск-рефлексия, совмещающая в себе реконструкцию, критику и конструирование содержания как человеческой деятельности, так и структуры, в которой она протекает.

В рамках анализа пространства экологического образования с использованием деятельностного подхода, в частности, критериев социального процесса, выделенных Штомпкой П., получены следующие результаты.

Выделены формы процессов в пространстве экологического образования:

- В зависимости от направления: (А) Линейные, в том числе регрессивные и прогрессивные; телеологические и ненаправленные; однонаправленные и разнонаправленные; (Б) Циклические; (В) Развитие по спирали.
- По характеру изменений: (А) Эволюция; (Б) Революция.
Классифицированы результаты эколога-образовательных процессов:
- По характеру результатов: (А) Фундаментальные новшества; (Б) Реформация; в том числе: (Б-1) Простое редуцирование; (Б-2) Расширенное редуцирование.
- По характеру системных изменений: (А) Репродукция; (Б) Трансформация.

В свою очередь, в зависимости от восприятия, осознания процессов вовлеченными в них людьми, выделены три типа социальных изменений, к которым могут привести данные процессы:

- Процессы, которые можно предсказать;

- Процессы, которые распознать невозможно;
- «Процесс-бумеранг» – когда люди могут распознать процесс, но при этом ошибиться в своих ожиданиях.

Движущие силы процессов, протекающих в пространстве экологического образования, разделены на следующие:

- (А) Эндогамные; (Б) Экзогамные.
- (А) Спонтанные; (Б) Спланированные.

С учетом характеристики рассмотренных выше процессов дано собственное определение пространства экологического образования как системы отношений, в которых происходит формирование организованной деятельности людей, направленной на распространение и усовершенствование системы экологических знаний, отношений и навыков оптимального взаимодействия с окружающей природной Средой.

В первой главе дается анализ философско-мировоззренческих оснований эколого-образовательного пространства; в качестве необходимой основополагающей концепции современного пространства эко-образования названа рискология. Также определены основные признаки пространства экологического образования как системы; рассмотрена проблема взаимодействия структуры и деятельности людей в рамках пространства экологического образования. Скрепляющим их элементом названа система опосредующих концептов; в качестве синтетического варианта применения концептов определена риск-рефлексия. В рамках анализа на основе деятельностного подхода экологическое образование рассмотрено как движение от постановки целей к результату; как процесс взаимодействия субъектов образования, протекающий в определенных организационных формах, с мобилизацией и производством определенных ресурсов. В своих содержательных, организационных и прочих аспектах эколого-образовательный процесс определен как зависящий, прежде всего, от ценностей, мировоззренческой составляющей. Выделены формы процессов в данном пространстве и типы социальных изменений, к которым они приводят, классифицированы их результаты и движущие силы. Дано собственное определение пространства экологического образования.

Во второй главе «Деятельностная модель пространства экологического образования» сделан вывод, что традиционная модель образования не соответствует требованиям, предъявляемым современным обществом. Необходима новая парадигма экологического образования, основанная на эоцентрическом способе мышления. В целях содействия принятию решений участниками эколого-образовательных процессов, а также формированию экологического знания и образования, разработана структурно–динамическая модель действия в пространстве экологического образования на основе анализа основных его элементов. Предлагаемая модель позволяет принимать решения не только в области экологического образования, но и в области управления социальными процессами в целом. Учет классификации видов сторонников и противников и их мотиваций способствует урегулированию

сотрудничества социальных субъектов, налаживание двустороннего диалога между которыми, в конечном счете, способствует становлению гражданского общества. Кроме того, постоянное обращение к риск-рефлексии на всех этапах планирования и проведения конкретных эколого-образовательных действий позволит более четко определить причины имеющихся рисков, реконструировать процессуальную картину их появления и протекания, и, далее, на этом основании скорректировать наличную ситуацию и проводить профилактику в дальнейшем. Также модель содействует развитию экологического знания и образования, исходя из их ориентации на экоцентрические ценности и риск-рефлексию.

Модель построена как отражающая процессуальные характеристики описываемого вида пространства, функциональность компонентов, составляющих его структуру. Пространство эко-образования анализируется как открытая система. В качестве основных элементов структуры действия выделены следующие: идеология и мотивация участников эколого-образовательного действия; ресурсы; сторонники и противники; организация действия; результаты.

В первом параграфе «Мотивация и идеология действия» идеология действия структурируется на цели, ценностные ориентации и мотивы участников.

Диссертантом отмечается, что пространство экологического образования, как любая самоорганизующаяся система, стремится к достижению определенных конечных результатов; вследствие этого одним из наиболее важных элементов действия в данном пространстве являются цели. Это мысленное предвосхищение результата деятельности, а также средств и путей его реализации. Понимание эколого-образовательной деятельности как целесообразной подразумевает процесс преодоления несоответствия жизненной ситуации планам участников действия. Наличие целей является необходимым условием действия. Цели действий классифицированы следующим образом: личные цели отдельных участников; внутренние - по отношению к пространству экологического образования в целом; местные (региональные); глобальные.

Сделан вывод о необходимости изменения ценностей, преобладающих в антропоцентрическом сознании, на установки и ценности сознания экоцентрического. В этой связи ценностно-нормативным ядром пространства экологического образования, по мнению диссертанта, должна стать новая инвайронментальная парадигма. Основным целям экологического образования соответствуют два ее ключевых ориентира: во-первых, ориентация на человека и окружающую его Среду – пропаганда экологического знания, распространение экологической культуры, формирование навыков взаимодействия с природой с помощью образования; во-вторых, ориентация на социальные изменения.

Ценностные ориентации определяются как разделяемые личностью социальные ценности, то есть этические, моральные и эстетические идеалы и

убеждения, детерминирующие деятельность. В качестве основной функции экологических ценностей выделяется социально-нормативное регулирование действий людей, как в повседневной жизни, так и в экологическом образовании. В этой связи говорится об активной природе экологических ценностей. Важной составляющей как теоретического блока экологических ценностей, так и действенного поведения человека называется выделяемый в теории Моисеева Н.Н. экологический императив. Последний понимается как совокупность ограничений и запретов, выполнение которых должно способствовать гармоничному развитию человечества; как изменение характера восприятия людьми условий своего существования и, следовательно, как стимул к социальным изменениям, к пересмотру форм социального действия и политической организации общества.

В качестве важной составляющей комплекса экологических ценностей выделена риск-рефлексия. По мнению диссертанта, риск-рефлексия способна быть предпосылкой содержательности экоцентрических норм и ценностей в силу следующих факторов: своей соотносимости с современной ситуацией деятельности, в которой прежние, антропоцентрические, нормы перестают являться ситуационно адекватными; существования феномена «сознательно приемлемого риска»; необходимости расширения и углубления понимания рискогенной ситуации, раскрытия ее причин, а также переориентации процесса эмоционального и волевого переживания риска в конструктивное русло; влияния на развитие творческого мышления.

В целом виды ценностей в зависимости от их направленности сведены в одну общую классификацию: ориентированные на человека (например, ценности самосохранения, самодеятельности, психологической защищенности), на социальные изменения (менеджеральные, ценности кооперации, консенсуса, альтернативности) и на окружающую Среду (коэволюция общества и природы, смещение экономических приоритетов с потребления на сохранение, рациональное использование ресурсов и т.п.).

Классифицированы также мотивы участников эколого-образовательного действия: в зависимости от вида деятельности они могут быть познавательно-иллюстративными, практико-преобразовательными и коммуникативными, также они могут варьироваться от ситуативных к общим и от доминирующих к фоновым. Кроме того, мотивация может быть идеологическая, личностная и практическая.

Во втором параграфе «Ресурсы эколого-образовательного действия и их мобилизация» выявлено, что в западной теории говорится о мобилизации ресурсов, что подразумевает их получение в готовом виде от коллективных или индивидуальных источников. В качестве более адекватной современным российским условиям определена теория отечественного социального мыслителя Яницкого О.Н., анализирующая не мобилизацию, а производство ресурсов. Это подразумевает затрачивание определенных усилий и средств на их добывание, отбор, трансформацию, и превращение в необходимый продукт.

В результате проведенного сравнительного анализа западной и отечественной теорий диссертант определяет ресурсы как возможности, которые общество предоставляет участникам действия, и которые эти участники могут сознательно использовать. Мобилизация ресурсов подразумевает процессы, с помощью которых группа собирает ресурсы и использует их для достижения групповых целей.

Диссертантом представлена классификация ресурсов, необходимых для действия в пространстве экологического образования. Она включает следующие виды: человеческие, организационные, морально-этические, информационные, опыт, материально-техническое оборудование, время, социально-политические, финансовые, психофизиологические, трудовые.

В третьем параграфе «Сторонники и противники эколого-образовательного действия» определено, что для эффективности действия в пространстве экологического образования его участникам необходимо иметь представление о своих сторонниках и противниках. Знание о первых помогает обеспечить поддержку действующим, осуществление другими социальными группами солидарных действий и /или привлечение дополнительных ресурсов. Знание же о противниках поможет предусмотреть их возможное противодействие, а также проводить работу по их нейтрализации.

В зависимости от степени вовлеченности социальных акторов в эколого-образовательную деятельность сторонники разделены на «союзников», «поддерживающих» и «попутчиков». Выделены следующие тенденции взаимоотношений со сторонниками. Во-первых, взаимодействие с ними носит во многом рациональный, договорной характер, когда каждая сторона имеет права и обязательства, регулирующие их отношения. В соответствии с таким «договором» осуществляется оказание взаимных услуг, выполнение исследований и проектов и т.д. Следующим принципом является тенденция к укреплению взаимосвязей с неполитическими акторами гражданского общества. В то же время, принципом взаимоотношений со сторонниками экологического образования с 1990-х гг. является избегание контактов с радикальными политическими партиями и движениями. Любое взаимодействие со сторонниками осуществляется в режиме диалога, в ходе которого его участники усваивают образовательный, культурный и социальный опыт, включая его в свою поведенческую жизнедеятельность.

Противники эколого-образовательного действия условно разделены на внешних по отношению к пространству экологического образования (например, промышленные предприятия) и внутренних, действующих внутри данного пространства (например, представители научных теорий, противоречащих этике и стратегии данного эколого-образовательного действия).

В четвертом параграфе «Организация действия» определено, что одним из наиболее важных элементов действия в пространстве экологического образования является непосредственно организация самого действия. Она

подразумевает определенный порядок действий для реализации намеченных целей. Организация предполагает конкретизацию задач, определение объема требуемых усилий и необходимых ресурсов, распределение ответственности, делегирование полномочий, обеспечение согласованности работы всех звеньев, организацию формальных и неформальных коммуникаций, определение методов контроля, оценки и управления выполняемых действий и т.д.

В параграфе выделены основные уровни, стратегии и ориентации экологического образования, складывающиеся в современной России. Так, в качестве основных стратегий названы следующие:

1. курс экологии вводится в содержание образования на всех уровнях;
2. экологизируются все учебные дисциплины.

Также определены основные ориентации экологического образования в современной России:

1. ориентация на развитие экологических знаний;
2. на развитие субъективного отношения к объектам природы;
3. на обучение практическим навыкам взаимодействия с данными объектами.

В результате сделан вывод о необходимости ориентации стратегий экологического образования на экоцентрические ценности; в качестве необходимой основополагающей концепции названа теория риска. Центральным моментом в данном случае названо формирование экологических знаний, отношений и навыков на базе отказа от антропоцентрических ценностей и нахождения принципиально нового пути содержательного движения. С этой точки зрения основанием современных стратегий экологического образования, формирующегося в ситуации кризиса, по мнению диссертанта, должна быть организация рефлексивных процессов в ходе анализа развития данной ситуации и ее причин, подчиненная интеллектуальным и ценностным критериям. Диссертантом аргументировано, что риск-рефлексия дает предметное рассмотрение природного мира и его законов, современного экологического состояния, особенностей сосуществования и взаимодействия человека, общества и окружающей природной Среды и, в частности, возникновения и развития рисков - сущностной стороны современной экологической ситуации. Данная сторона риск-рефлексии соотносится с обучением экологическим знаниям. На основе критического анализа вышеперечисленных вопросов рефлексия рисков также позволяет осознать их и осмыслить, наметить свои позиции. Это способствует формированию предметно-практического отношения к природе. Кроме того, риск-рефлексия подразумевает духовную, интеллектуальную, волевую и иную активность, готовность использовать знания и продемонстрировать отношения на практике. В данном случае рефлексия выступает в качестве источника и движущей силы деятельности, дает ей необходимый фактический материал, подлежащий применению, проверке, модификации и

т.п. С другой стороны, владение экологической практикой – стратегиями и технологиями взаимодействия с миром природы – способствует упорядочиванию и систематизации теоретического знания, подтверждает гипотезы, а также укрепляет отношение к миру.

Определены следующие виды организации эколого-образовательных действий: направленные на рефлексивность и на деятельность; индивидуальные и коллективные; продуктивные и репродуктивные.

Факторы успеха действия диссертантом классифицированы следующим образом:

- наличие четко сформулированной идеологии, то есть системы ценностей, целей, задач и идей с их обоснованием;
- мобилизация для действия всех возможных ресурсов, в том числе людских, материальных, информационных и т.д.;
- эффективное построение диалога /взаимодействия со сторонниками и противниками;
- оптимальная организация действия.

В пятом параграфе «Результаты действия в пространстве экологического образования» основным направлением подведения итогов названа реконструкция проведенного действия в целом и непосредственно его положительных и отрицательных последствий и их причин, процессуальной картины их появления. Важным в данном случае называется сопоставление и анализ картины ситуации как таковой, системы фиксаций на ней достижений и затруднений, процессуальной картины их появления, фиксации сохраняемой части процесса. Для закрепления положительных достижений и профилактики отрицательных в будущем необходимо причинно-следственное прогнозирование вариантов продолжения процессов, с одной стороны, с вовлечением позитивных факторов, и, с другой стороны, с минимизацией роли влияния прежних причин затруднений.

Выделены следующие результаты эколого-образовательного действия:

- Достижение либо не достижение намеченных целей.
- Налаживание сотрудничества с другими социальными акторами.
- Получение поднятой проблемой статуса общественно-важной.
- Приобретение опыта.
- Возникновение перспектив возможности дальнейших действий по поднятой проблеме либо по смежной.

В конце второй главы делается вывод, что ключевым при планировании и проведении эко-образовательного действия, по мнению диссертанта, является учет рискологии лежащей в ее основе риск-рефлексии. Во-первых, именно научно-философское осмысление и осознание предельных оснований бытия и мышления, взаимоотношений общества, природы и человека помогут устранить имеющиеся риски и предотвратить потенциальные. Во-вторых, рискология направлена на переоценку ценностей классического рационализма (превращение исключительных условий –

рисков – в норму повседневного бытия изменяет восприятие человеком всей совокупности своего существования). Результатом такой переоценки должно стать реформирование стратегии и тактики экологического образования, исходя из его ориентации на эгоцентрические ценности. Кроме того, риск-рефлексия предполагает не только оценку рисков, но и активное социальное действие по устранению его негативных последствий и по учету подобного опыта в будущем. Основные положения рискологии, а также выдвигаемые эгоцентрические ценности должны составлять идеологию и морально-этический ресурс действия в пространстве экологического образования. Указано, что при организации данного действия важно применять методы, направленные на анализ и рефлекссию рисков, а также формирование практических навыков управления ими. При этом одним из наиболее важных результатов описанного в диссертации вида действия, по мнению диссертанта, будет являться развитие культуры риск-рефлексии у обучающихся.

Итак, во второй главе диссертации разработана структурно-динамическая модель действия в пространстве экологического образования на основе анализа основных его элементов. Модель построена как отражающая процессуальные характеристики описываемого вида пространства, функциональность компонентов, составляющих его структуру. Пространство эко-образования анализируется как открытая система. В качестве основных элементов структуры действия выделяются следующие: идеология и мотивация участников; ресурсы; сторонники и противники; организация действия; его результаты.

В заключении подводятся основные итоги диссертационного исследования, намечаются перспективы дальнейшей работы.

Основные результаты исследования изложены в следующих публикациях:

1. Лисицына О.А. Образовательные акции в экологическом движении // Труды теоретического семинара студентов и аспирантов Томского политехнического университета «Современные проблемы молодежи, образования и науки». - Томск; изд. «Сибирский издательский дом». - 2000г.- 6 с.

2. Дементьева Е.С., Квеско Р.Б., Лисицына О.А. Методологические проблемы в экологическом образовании // Труды VI Международной научно-практической конференции «Современные техника и технология». – Новосибирск, изд. Новосибирского ун-та. - 2000г.- 2 с.

3. Лисицына О.А. Образование и экологическое движение // Труды VI Международной научно-практической конференции «Современные техника и технология». – Новосибирск, изд. Новосибирского ун-та. - 2000г. – 2 с.

4. Квеско Р.Б., Лисицына О.А. Некоторые аспекты рассмотрения экологического миропонимания //Труды II Региональной научно-практической конференции «Философия социальной работы». – Томск, изд. ТПУ. – 2003г. - 3 с.

5. Лисицына О.А. Сущность экологического образования как основы социально-экологической защиты //Труды II Региональной научно-практической конференции «Философия социальной работы». - Томск, изд. ТПУ. – 2003г. - 3 с.

6. Лисицына О.А. Пространство экологического образования как социальное явление. - Томск: изд. Томского ун-та. – 2003г. – 35 с.