



З.И. Тюмасева

Б.Ф. Кваша

**Культура любви к природе,
экология и здоровье человека**

**Министерство образования Российской Федерации
Челябинский государственный педагогический университет
Международная академия наук экологии и безопасности
жизнедеятельности (МАНЭБ) – ассоциативный член ООН**

З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша

**Культура любви к природе,
экология и здоровье чело-
века**

Челябинск 2003

УДК 371.011
ББК 74.200.507
Т 98

Тюмасева З.И., Кваша Б.Ф. Культура любви к природе, экология и здоровье человека: Монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – 264 с.
ISBN 5 – 85716 – 453 – 2

В монографии впервые в России представлены не отдельные, а системные исследования по проблеме формирования у подрастающего поколения культуры любви к природе.

Освещается сущностная взаимосвязь объективных и субъективных, а также объектных и субъектных отношений человека и окружающей среды во всем многообразии их проявлений, которые рассматриваются в аспекте устойчивого развития системы человек – общество – природа (биосфера).

Рецензенты: В.П. Соломин, д-р пед. наук, профессор, проректор по учебной работе Рос. гос. педун-та им. А.И. Герцена (г. С.-Петербург)
Г.П. Сикорская, д-р пед. наук, профессор, директор Гос. науч.-образ. центра РАО (г. Екатеринбург)

ISBN 5 – 85716 – 453 – 2

© З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша, 2003

© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2003

ВВЕДЕНИЕ

Обосновывая целесообразность достаточно необычного названия этой книги, а следовательно, и необходимость изучения обсуждаемой в ней не самой известной проблемы, мы могли бы сослаться на рекомендации и материалы международных конференций и организаций ЮНИСЕФ, ВОЗ и ЮНЕСКО, под эгидой которых разрабатываются специальные научно-прикладные проекты и программы по экологии и экологическому образованию, оздоровлению населения, природных систем, экономики, образовательных систем и отдельного человека, наконец, по формированию у подрастающего поколения культуры любви к природе и устойчивому развитию экосоциальных систем.

Однако подобная логика является в случае с монографическим жанром не самым сильным аргументом: вопрос вовсе не в том, чтобы показать в очередной раз актуальность проблем здоровья, экологии и культуры любви к природе (что само по себе многократно отмечено в научных, популярных и публицистических работах), а совсем в другом: вскрыть глубокую сущностную взаимосвязь названных проблем и описать системную методологию их комплексного решения.

Именно этому посвящена наша книга – сущностной взаимосвязи не только знаний, но и методов исследования в области экологии, здоровья и чувственных отношений человека с природой. Актуальность обсуждаемой комплексной проблемы не получила еще всеобщего признания, несмотря на устойчивый интерес к ней мировой общественности, олицетворенной в Организации Объединенных Наций.

Исследованиями многих макросоциологов, и прежде всего Питирима Сорокина, убедительно показано, что

энергия любви является главной движущей силой устойчивого развития не только человека и общества (земной цивилизации), но и живой природы в целом.

Если рассматривать любовь человеческую, и в частности любовь человека к природе, как высшее проявление человеческих чувств, то сразу возникает стержневой вопрос: а является ли любовь устойчивой потребностью человека (и даже, может быть, не только человека) или она есть чувство, привносимое и приходяще-уходящее?.. И если любовь – потребность, то сколь значима она для человека, общества и окружающей человека среды и каковы способности формирования, удовлетворения, а возможно, и рационального «использования» этой специфической потребности?

Поиск ответов на поставленные вопросы необходимо начинать с упреждающей установки: **чувства – это переживания человеком своих отношений** к явлениям идеального и материального мира, окружающей действительности, окружающего мира, к людям, их поступкам и к самому себе. Такие **отношения** вполне **объективны** по своей природе как реальность, а вот **переживания** человеком своих отношений с окружающей действительностью – **субъективны**. При том что и сами эти отношения и их переживания человеком призваны поддерживать устойчивую жизнедеятельность его как организма и личности. А потому они являются для человека, социальной группы, общества в целом именно потребностью, выполняющей роль побудителя к жизненной активности.

Входя в сферу поддержания жизнедеятельности, т.е. благополучия человека, мы неминуемо прикасаемся к физической, духовной и социальной сущности его, физическому, духовному и социальному благополучию человека, т.е. здоровью. При том что **здоровье** (согласно определению ВОЗ) – это не только **объективное** состояние, но и **субъективное чувство** физического, духовного и

социального благополучия человека. Таким образом, здоровье обуславливается балансом, равновесием **внутренней среды** человека и **внешней**, или, как говорят еще, **окружающей среды**, во всем многообразии их свойств.

Сказав «среда», мы входим в область экологии.

А **экология**, обратиться к которой обязывает еще и название этой книги, – это **наука** (согласно определению основоположника экологии Э. Геккеля) **о взаимоотношениях** живого организма (группы организмов) и окружающей среды. Если при этом рассматривать в качестве такого организма самого человека, который, кроме **природной** сущности имеет и характерную **социальную** сущность, то и взаимоотношения его с окружающей средой не могут не иметь выраженной социальной сущности. Тем самым эти взаимоотношения обладают другими качествами, нежели взаимоотношения природных живых организмов, не имеющих социальной сущности, с окружающей их средой, которая в процессе коэволюции человека и природы все более приобретает признаки социализации. Именно поэтому комплексные, системные взаимоотношения человека и окружающей его среды рассматриваются как **объединение различных специальных видов** этих отношений: перцептивных (чувственных), когнитивных (познавательных) и практических (рационально-потребительских). А следовательно, и здоровье человека, и его взаимоотношения с окружающей средой обуславливаются во многом чувственными восприятиями окружающего мира.

Так, в один ряд с взаимоотношениями человека и окружающей среды, т.е. с экологией, и со здоровьем (валеологией) становятся психические формы отражения действительности в виде человеческих чувств и высших их проявлений – любви ко всему, что окружает человека, а следовательно, и к природе, играющей важную роль в историческом и онтогенетическом развитии человека, и к Родине,

любовь к которой является своеобразным оберегом духовного благополучия человека.

Выделяя и разводя **объективную** и **субъективную** составляющие этих взаимоотношений и здоровья, необходимо рассматривать названные явления в их глубокой связи с **субъект-объектной** и **субъект-субъектной** парадигмами, причем не в альтернативности, а в дополняемости друг друга, т.е. во взаимосвязи. Это важно потому, что **недооценка чувственно-аффективных аспектов взаимоотношений** человека и природы, здоровья и образования приводит к таким **негативным явлениям**, как экологический кризис, резкое ухудшение здоровья населения, космополитизм, низкая эффективность неприродосообразного общего образования.

Еще В.И. Ленин подчеркивал важность человеческих чувств, эмоций, без которых никогда не бывает и не может быть человеческого искания истины, потому что они являются сигналами успешности или неуспешности выполнения деятельности, соответствия или несоответствия предметов и явлений окружающего мира потребностям и интересам человека, а значит, самому его благополучию или неблагополучию. Тем самым человеческие чувства занимают важное место в регуляции деятельности людей. Именно в связи с этим возвеличивается (или должна возвеличиваться) роль высшего проявления человеческих чувств, которое называется любовью ко всему, что является предметом переживаний человеком отношений с окружающим миром во всем многообразии видов этих переживаний, а значит, и чувств и любви.

Описанный логический ряд обуславливает не только **содержание** этой книги, но и ее **структуру**: сначала анализ субъективных и объективных, субъектных и объектных отношений человека с окружающим миром, и прежде всего с «ближним» его проявлением в виде окружающей природы, окружающей среды, отношений к самому себе; затем изу-

чение чувственных отношений человека к окружающей среде, которые во многом определяют рациональный (в определенном смысле) характер этих отношений; и наконец, субъектная персонификация особенностей чувственных отношений как условие достижения благополучия для самого человека и для среды, окружающей его.

При этом названные аспекты взаимоотношений человека с окружающим миром соотносятся в нашей книге с тем периодом его жизни, на который в большей степени приходится **формирование** отношений, т.е. становление подрастающего человека как личности, а значит, на период его ученичества в системе общего образования.

Авторы выражают глубокую признательность научным сотрудникам Института здоровья и экологии человека Ю.В. Морозовой и А.А. Цыганкову за большую работу по подготовке рукописи книги к печати.

ГЛАВА 1

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛЮБВИ К ПРИРОДЕ В АСПЕКТЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ

Фундаментальная наука делает то, что можно, и так, как нужно.

Прикладная наука делает то, что нужно, и так, как можно.

Профессиональный
фольклор ученых

Одна из научно-прикладных программ, патронируемых ООН, называется «Воспитание у подрастающего поколения культуры любви к природе». Она глубоко взаимосвязана с другой программой ООН – «Школа укрепления здоровья». Эта взаимосвязь обуславливается нацеленностью обеих программ на формирование у подрастающего человека и поколения в целом рациональных взаимоотношений с окружающим миром.

Подобные программы разрабатываются на протяжении более десяти лет учеными и практиками образования многих стран мира. К сожалению, в России необходимость таких исследований была признана на официальном уровне только в 2000 году. Хотя отдельные российские ученые и коллективы работают над программами со времени их обнародования в документах ООН. На Урале таким коллективом был на протяжении многих лет эколого-валеологический центр ЧГПУ, а в сентябре 2000 года из него выделен специально под разработку программы «Воспитание у подрастающего человека культуры любви к природе» одноименный центр, который стал подразделением вновь

открытого Института развития образования и воспитания подрастающего поколения. В Санкт-Петербурге с 2001 года при Институте независимых педагогических исследований МАНЭБ существует лаборатория оздоровления и оздоровительных технологий в образовании, коллектив которой изучает соответствующие аспекты целенаправленного формирования культуры любви к природе.

1.1. Энергия любви как главная движущая сила живой природы и человеческого сообщества

...насилие, ненависть и несправедливость никогда не смогут сотворить ни умственного, ни нравственного и ни даже материального царствования на земле.

Питирим Сорокин

Слову и самому понятию «любовь» придается чаще всего некий камерно-лирико-интимный оттенок. Между тем Питирим Сорокин, признанный крупнейшим макросоциологом мира, изучал сложнейшие проблемы взаимоотношений, а точнее, сближения наций, народов, государств и дал непревзойденные по точности прогнозы мировых событий, положив в основу своих исследований философскую идею **всемерного поддержания в обществе энергии неэгоистической любви**. Именно эта идея выражена в словах к названию параграфа.

Величие П. Сорокина заключается в том, что, изучая **глобальные социальные явления**, он гомологически перенес выявленные закономерности **на живую природу**. Хотя чаще бывает наоборот: исследователи (например, Ф. Бэкон и Я.А. Коменский) проходят обратный путь – от

изучения природных явлений к гомологическому изучению социальных явлений.

Справедливости ради надо заметить, что Сорокин был не первым, кто использовал обратную гомологию – от социальных явлений к явлениям природным: задолго до него Ч. Дарвин признавался, что его теория естественного отбора является гомологией политэкономии А. Смита.

Питирим Сорокин не только крупнейший макросоциолог мира, но еще и не менее выдающийся исследователь живой природы масштаба В.И. Вернадского. Хотя трудно назвать того и другого биологами, однако величие их одного масштаба – в философском осмыслении глобальных явлений живой природы.

Рассматривая современное общество в контексте развития земной цивилизации, Питирим Сорокин еще в 1937-41 годах типологизировал его по уровню культуры следующим образом: «Мы как бы находимся между двумя эпохами: умирающей чувственной культурой нашего лучезарного вчера и грядущей идеациональной^{*)} культурой создаваемого завтра. Мы живем, мыслим, действуем в конце сияющего чувственного дня, длившегося шесть веков... Ночь этой переходной эпохи начинает опускаться на нас с ее кошмаром, пугающими тенями, душераздирающими ужасами. За ее пределами, однако, различим рассвет новой великой идеациональной культуры, приветствующей новое поколение – людей будущего» [4, с. 118].

На пути к утверждению идеационального типа культуры на планете Земля человечество должно пройти так называемый интегральный тип, или архетип, культуры, который, по выражению Сорокина, стремится к примату

^{*)} Под идеациональной культурой П. Сорокин понимал культуру, признающую первичным реализацию духовных ценностей. В такой культуре область науки, техники, технологий, развиваясь, отступает на второй план, не превалирует над человеком и его связью с божественной благодатью.

неопределенного многообразия. Этот архетип предполагает синтез всего лучшего, что было наработано в гуманистических учениях человечества. Все, что разделяет большие массы людей, отдельные культуры, цивилизации (государственность, этнос, сословные и религиозные условности), должно постепенно отмирать, уступая место высшим ценностям – энергии божественной любви и благодати.

Именно в связи с этим и определяется роль феномена культуры любви к природе и, соответственно, формирования у подрастающего поколения культуры природолюбия.

Поворотные моменты в истории земной цивилизации (в том числе и наступивший в середине XX века) П. Сорокин соотносит с разрушением основных принципов культуры, когда перестают работать основные компоненты общества. Именно поэтому Вторую мировую войну он считал не просто трагедией общественной жизни, а проявлением глобального кризиса планеты, который характеризуется не только взрывом кровопролития, но и социальным, моральным, интеллектуальным хаосом.

Прогностическую правоту П. Сорокина подтверждает вся вторая половина XX века, да и начало века XXI. Ну, а минимум потрясений, войн и максимум мира приходится (по П. Сорокину) на периоды освоения обществом духовных ценностей.

Таким образом, **главным вопросом нашего времени является не противостояние демократических и тоталитарных режимов (т.е. свободы и деспотизма), не противостояние капитализма и социализма, не борьба пацифистов и милитаристов и уж никак не добрая или злая воля лидеров, которые сами являются марионетками истории, играя свою роль до тех пор, пока бушует мировой кризис.**

П. Сорокин был твердо уверен, что, если не грянет третья мировая война, то на развалинах старых социальных, философских, культурных форм евроамериканского

общества будет создаваться новая интегральная форма культуры.

Изменение общества может идти только по пути интеграции.

Развивая эту тему, П. Сорокин говорил, что все факторы социальной жизни общества: демократический строй, наступил он мгновенно на всей планете, деятельность религиозных организаций, уровень образования, прогресс в области науки и техники, в частности овладение энергией атома, – ничто не является панацеей от международных войн, гражданских раздоров и преступлений. Практикуемая тысячелетиями политика мира посредством войны окончательно изживает себя в связи с колоссальным ростом экономического могущества.

Единственным фактором выживания может и должна стать великая энергия созидательного творчества и любви.

Инструменты разрушительных сил стали настолько мощными, что человечество обязано задуматься об объединенном социокультурном порядке на планете. В противном случае все исторические народы обречены на деградацию и регресс, возвращение к уровню неисторических народов, т.е. древних орд.

В качестве важнейшей научной посылки П. Сорокин выдвинул идею о том, что без увеличения **бескорыстной созидательной любви** на всех уровнях существования общества в мире не может быть прогресса. Это касается и социального поведения каждого человека, и межличностных, межгрупповых отношений, всех социальных институтов и культуры в целом. Но самое главное – такая любовь не может остановиться на границах наций, стран, государств.

Альтруистическая любовь, или добро, наряду с истиной и красотой, **всегда считалась одной из трех высших форм космической энергии, или ценности, действующей не только в человеческом обществе, но и**

в космосе. Подобно христианской Троице – Отец, Сын и Святой Дух – **любовь, истина и красота являются величайшими энергиями**, неразделимыми, но отличными друг от друга. Известная формула «Бог есть любовь», присутствующая во всех великих религиях, является вариацией этой космической концепции.

В 1960 году, в период резкого противостояния двух мировых систем, П. Сорокин писал о том, что **невозможна абсолютизация какого бы то ни было общественного строя**: человечество преодолет современный кризис только на пути поисков интеграции. При этом **основной гармонизирующей, очищающей и возвышающей силой в преобразовании общества должна стать сила любви и прощения**, выраженная в идеологии великих мировых религий: «На Западе – это очищающее христианство, богатый сад западной философии с ее великими системами, ее идеалистической и материалистической онтологией... Восток обладает великими очищающими религиями – даосизмом, конфуцианством, буддизмом, иудаизмом и магометанством, истинно великими философскими системами... Все это, усиленное и обогащенное быстро растущим развитием западной науки и технологии, представляет самый прекрасный материал для создания блистательного нового интегрального порядка» [4, с. 204].

А если **в качестве основного фактора такой интеграции рассматривается энергия любви** (во всем многообразии и специфике ее проявлений на всех уровнях организации общества), то стартовым импульсом к наращиванию такой энергии не может не стать естественная для всякого человека любовь к природе родного края и вообще к природе. Именно в связи с этим программу ООН по формированию у подрастающего поколения культуры любви к природе необходимо воспринимать как реальный механизм утверждения на нашей планете благополучия человека, общества и природы.

Идеи П. Сорокина **об энергии созидательного творчества и любви** как движущей силе бесконфликтного развития человеческого сообщества были обобщены и перенесены на живую природу в целом. Основные их положения заключаются в следующем:

- **энергия любви лежит в основе зарождения жизни и ее развития;**

- **энергия любви в природе неисчерпаема качественно и количественно;** она как айсберг: только малая часть ее видима, воспринимаема и наблюдаема на уровне социальных отношений человека, потому что **она запечатлевается в человеческой культуре и проявляется в виде культуры любви;**

- отношение между живым, которое порождает живое, между клеткой, которая делится, и клетками-детками, это есть **творческая потенция природы**, стремящейся к разнообразию живых форм, их количественному распространению;

- в растительном и животном мире **творческая потенция природы проявляется ничуть не слабее известного закона борьбы за существование;**

- в живой природе **альтруистические силы сотрудничества являются преобладающими**, более важными и жизненными, чем антагонизм, – иначе процветание живого на планете было бы невозможно.

Исследователи творчества Питирима Сорокина видят в названных положениях **сверхидею – пробудить изначальные природные силы альтруистической любви в жизни человека и человеческого общества**. Эта идея представляется сегодня вовсе не очередной утопией, а реальной основой сближения исторических народов не только с целью выживания, но и достижения **нового качества жизни на планете**.

Для реализации сверхидеи П. Сорокина необходима целостная система мер и средств, и прежде всего в сфере

образования (формального и неформального) подрастающего поколения, образования, нацеленного на развитие природных сил в человеке, поколении и обществе, способных выполнить роль системной, гармонизирующей, очищающей и возвышающей силы преобразования человеческого общества.

1.2. Генезис проблемы формирования культуры природолюбия

...культура – это познание совершенства.

М. Арнольд

...только любовью держится и движется жизнь.

И. Тургенев

Даже в прекраснейших своих грезах человек не может вообразить ничего прекраснее природы.

А. Ламартин

Как, когда и почему возникла проблема формирования чувственных, эстетических отношений человека с природой, окружающим миром?

Вопрос этот не покажется риторическим, если обратиться к истории целенаправленного формирования отношений подрастающего человека с природой в системе общего образования.

Более трехсот лет назад Я.А. Коменский, изучая и реформируя образование (причем реформируя его достаточно радикально по тем временам), стоял на позициях открывательства, а не изобретательства и придумывания. Это имеет

принципиальное методологическое значение, потому что открывать можно только то, что, во-первых, существует реально, во-вторых, не было известно ранее и, в-третьих, становится известным в результате наблюдений, изысканий, исследований; а изобретается то, что не существовало ранее, но оказалось «вдруг» созданным каким-то человеком. Открыть можно неизвестные ранее земли или новый закон природы, но нельзя открыть велосипед – его можно только изобрести.

Я.А. Коменский был первым из тех, кто понял, что **изобретательство в педагогике – это эксперимент над детьми**, эксперимент с непредсказуемыми последствиями; а поняв, изыскивал общие закономерности научения в живой природе. По существу, он стоял на позициях, как сказали бы теперь, сравнительной этологии, сопоставляющей психическую деятельность животных и человека, в поисках общих закономерностей высших форм научения.

Находясь на позициях сенсуализма, Я.А. Коменский перевел «Великую дидактику» в русло уважительного отношения к чувственному восприятию учеником окружающего мира. Именно поэтому он подчеркивал огромную и незаменимую роль развития чувств у подрастающего человека, а точнее, упреждающего формирования у него чувственных отношений к окружающему миру, обращаясь к таким формам общественного сознания, как мораль, религия, искусство, культура, мировоззрение, философия. Живи Я.А. Коменский в наше время, его озабоченность недооценкой при обучении чувственности как главной формы познания нисколько не была бы меньшей, чем та, которую он проявлял в свое время, 300 лет тому назад, и которую отобразил в «Великой дидактике», сформулировав «золотое правило дидактики», которое, к сожалению, не блещит золотым отливом в современной теории и практике образования. Напомним это правило: «...все, что только можно, **представлять** (выделено нами. – З.Т., Б.К.) для

восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [1].

Тем самым Я.А. Коменский предвидел появление зла, которое называется теперь сциентизмом (абсолютизацией научных знаний), и настаивал на сенсуализме, согласно которому чувственность является первичной и потому базовой формой познания.

И все-таки в результате последующего исторического развития образование (и прежде всего, естественнонаучное) последовательно и непрерывно смещалось в сторону сциентизма: тому были свои причины.

В России преподавание естествознания впервые было введено в XVIII веке, когда правительство Екатерины II начало разворачивать программу освоения природных ресурсов отечества. В связи с этим начальная целевая установка естественнонаучного образования была сугубо утилитарной и узкопрактической. А первые учебники по «естественной истории» представляли собой компиляции из академических научных трудов. Это затрудняло изучение природных явлений и не способствовало формированию у подрастающего поколения любви к природе.

Однако уже во второй половине XIX века сформировалось настоящее движение российских просветителей, выступавших против формального изучения природы, настаивая на утверждении важнейшей роли природоведческих знаний в деле формирования нравственных качеств личности, регулирующих поведение человека в природе. В 1869 году К.Д. Ушинский писал о природе уже напрямую как об «одном из могущественнейших агентов воспитания человека».

И все-таки вплоть до начала XX века в школах России господствовал формально-излагающий подход к

преподаванию природоведения. Только в 1901 году под руководством профессора ботаники В.В. Половцова начинает издаваться первый методический журнал «Природа в школе», ориентирующий школьное природоведение не только на понимание внешнего мира, но и на расширение духовных потребностей подрастающего человека, формирование нравственной личности. Однако с двадцатых годов XX века естественнонаучному образованию опять начинает придаваться сугубо практическая направленность. Более того, постепенно естествознание сводится к сельскохозяйственной практике. У школьников формировался ничем не колебимый прагматизм отношений к природе. Воспитывалось поколение покорителей, завоевателей и потрошителей «природных кладовых».

Положение начинает меняться с 1932 года: с одной стороны, в основу изучения природы закладывается принцип научности содержания на основе реализации учебных курсов «Ботаника», «Зоология», «Анатомия и физиология человека», «Минералогия» и «Геология», с другой стороны, разрабатываются некоторые воспитательные аспекты преподавания биологии.

На протяжении более чем пятнадцати лет изучение биологических учебных курсов связывалось преимущественно с приобретением знаний. И только в послевоенные годы известные ленинградские методисты Н.М. Верзилин и В.М. Корсунская стали последовательно разрабатывать комплексные воспитательные программы биологического образования в связи с формированием мировоззрения личности, развитием мышления, становлением культуры труда и эстетическим и этическим воспитанием.

В начале семидесятых годов усиливается внимание к охране природы, что приводит к активной пропаганде экологических знаний. В это же время появляется термин «природоохранительное просвещение».

В период 70–80-х годов складывается и углубляется понимание универсальной значимости экологического образования и формулируются его основные принципы, среди которых выделяется принцип, обращенный к чувственным отношениям человека с природой и имеющий следующую формулировку: единство интеллектуального и эмоционально-волевого начала в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды.

Среди специфических задач экологического образования отмечаются прежде всего следующие:

- понимание материальной и духовной ценности природы для общества и отдельного человека;
- развитие потребностей общения с природой, а также восприятия ее облагораживающего воздействия и мотивации к познанию реального мира в единстве с нравственно-эстетическими переживаниями.

В конце девяностых годов под влиянием ряда объективных факторов (углубление экологического кризиса, рост общественного сознания, пересмотр идеологических позиций, интеграция России в мировое сообщество) начался поиск стратегии развития отечественного экологического образования и нетрадиционных подходов к повышению его эффективности. В качестве приоритетов экологического образования называются формирование экологического мировоззрения, формирование экологического сознания и формирование экологической культуры.

И все-таки современное экологическое образование (по мнению многих авторов) остается пронизанным духом прагматизма: оно нацелено в основном на охрану недр, почв, вод, но не на природу! Именно в связи с этим **звучат призывы «вернуться к природе»** в смысле **чувствования, впечатления, понимания неразделенности с ней**. А это относится к области воспитательных задач, но не задач обучения.

Комплексные воспитательные задачи могут быть решены с помощью комплексных же средств, к каковым

относятся развивающаяся воспитательная среда и экологическая культура. Именно на этой основе объединяются в единую комплексную задачу экологическая культура, чувственное отношение к природе и воспитание подрастающего человека. Эта новационная задача, не имеющая в настоящее время эффективных средств решения, превращается в одну из актуальнейших проблем воспитания подрастающего человека.

1.3. Полиморфность фундаментальных основ культуры любви к природе

Ничто не может быть сильнее идей, время которых пришло.

В. Гюго

Обращаясь к триаде решаемой проблемы, мы имеем в виду культуру, любовь к природе – ключевые понятия, определяющие не только тему и название этой работы, но и саму проблему, к которой она обращена. Объединенные в смысловую целостность «культура любви к природе», эти понятия в аспекте трех последовательных эпиграфов к предыдущему параграфу обозначают буквально следующее: познание **совершенства** (культуры) высших проявлений чувств (любви), на которых «держится и движется жизнь» (И. Тургенев).

Авторы тройного эпиграфа (М. Арнольд, И. Тургенев и А. Ламартин) выразили свои мысли-слова не сегодня и не вчера. Однако почему же идея культуры любви к природе набрала силу только сейчас, дав знать тем самым (по В. Гюго), что время ее пришло? Ведь осознание важности этой идеи было ведомо классикам образования: вспомним, для примера, о золотом правиле дидактики Я.А. Коменского, педагогической антропологии К.Д. Ушинского, гуманной педагогике В.А. Сухомлинского и т.д.

Ответ на этот вопрос должен быть таким: понимание значимости идеи не эквивалентно той роли, которая отводится ей в процессе становления личности, ее образования. Именно в связи с необходимостью разрешить это противоречие и появляется проблема **формирования** у подрастающего человека культуры любви к природе.

Если исходить из того, что любовь является высшим проявлением чувств, то любовь к природе нельзя не рассматривать в аспекте чувственных отношений к природе. А поскольку эти отношения являются всего лишь одним из видов отношений к природе – познавательных, потребительских, эстетических, чувственных и других, – то именно в системном аспекте комплекса отношений человека с природой целесообразно рассматривать чувственные отношения, а значит, и любовь человека к природе: только в системности этих отношений проявляется гармония человека и природы.

Важность этой гармонии наглядно просматривается на примере взаимосвязи чувственных и познавательных отношений человека к природе. С одной стороны, чувства выступают в качестве важного фактора познания природы, окружающего мира в контексте гносеологического ряда от живого созерцания – к абстрактному мышлению – и от него к практике, который проявляется в следующих формах: чувственный опыт, ощущения, восприятия, представления, понятия, суждения, умозаключения, практическая деятельность. С другой стороны, чувства, как переживание человеком своего отношения к окружающему миру, играют огромную роль для процесса познания, поведения и деятельности человека. Тем самым чувства могут придавать процессу познания и деятельности человека как стеническую (положительную), так и астеническую (отрицательную) направленность.

Любовь как устойчивое, длительное и сильное проявление чувств оказывает огромное влияние на все другие

переживания человека, его мысли, а следовательно, и на процесс познания, его поведение и действия, эмоции, эстетические, нравственные чувства. В связи с огромной значимостью чувства любви целесообразно последовательное формирование этих чувств у подрастающего человека. При том что одним из наиболее естественных объектов такой целенаправленной деятельности является (как подчеркивали Я.А. Коменский и К.Д. Ушинский) окружающая природа во всем многообразии ее проявлений.

Однако какова при этом роль культуры, ведь речь идет не просто о любви к природе, а именно о культуре такой любви?

В контексте несколько нетрадиционного для российского менталитета словосочетания «культура природолюбия» слову «культура» может соответствовать единственное значение (среди множества возможных его значений), а именно наличие определенных навыков поведения, соответствующих потребностям просвещенного человека и общества, к которому он принадлежит.

Интегрируя результаты семантического обзора ключевых понятий, на языке которых описывается изучаемая проблема, можно сделать ряд конкретных основных выводов:

1. Антропоцентризм современного массового сознания привел к тому, что выработалась и утвердилась устойчивая парадигма «культура природолюбия (любви к природе)».

2. Любовь человека к природе необходимо и должно рассматривать в контексте, во-первых, всего комплекса взаимоотношений человека и природы, окружающей среды (т.е. в контексте экологического аспекта) и, во-вторых, в связи с глубоким и сильным влиянием природы на чувства, психику, духовность, культуру человека (т.е. в связи с психологическим аспектом). Ибо, как неоднократно подчеркивал Л.С. Выготский, формирование (а следовательно, и понимание) **внутренних** психических процессов, выделяющих собственно человека в мире животных, происходит

под воздействием **внешних** факторов и явлений, выходящих за пределы организма.

3. Только способности человека к высокому проявлению чувств, духовности, нравственности (т.е., в конечном счете, любовь) могут стать личностной основой для адекватного познания им природы, исключаяющей проявление сциентизма, при котором знания, не основанные на высоконравственном чувствовании, приводят к эгоистической эксплуатации природы, ее информационных, материальных и культурных ресурсов, а следовательно, к необратимому разрушению ее, локальным и глобальным экологическим катаклизмам, катастрофам.

4. Пришло время, когда не стало более «сильной идеи» (по В. Гюго), чем идея формирования и утверждения в обществе приоритета культуры природолюбия, обращенной к чувствам, духовности и поведению человека, которые соответствуют, с одной стороны, потребностям (не только материальным, но и духовным) самого человека и окружающей его природы, а с другой стороны, входят в противоречие со знаниями о природе и рациональности взаимоотношений с ней.

Приведенные выводы порождают целый ряд вопросов, ответы на которые много значат для будущего человечества. И прежде всего такие:

- если чувственные, познавательные и потребительские отношения человека с природой входят в противоречие друг с другом, то почему проблема природолюбия (в контексте экологической проблематики) приобрела особую актуальность именно в наше время?
- почему не были приняты упреждающие меры по предотвращению нынешних экологических катаклизмов, если экология как наука еще более ста лет назад осознала последствия несбалансированности отношений человека и природы?

- чему учит современного человека история земной цивилизации в аспекте сбалансированности культуры его отношений с природой, знаний о ней и удовлетворения потребностей за счет природных ресурсов?

- и наконец, что делать, причем под угрозой экологической катастрофы делать безотлагательно?

Однозначных ответов на приведенные вопросы не существует, однако это обстоятельство не только не снижает, но более того – повышает необходимость их безотлагательного решения.

И тем не менее ответы должны основываться на следующих общих установках:

- роль чувственных восприятий в **филогенетическом** развитии обуславливает их роль и в **онтогенетическом** развитии человека. Более того, как подчеркивал Л.С. Выготский, внутренние психические процессы имеют объективные основания, находящиеся за пределами его организма, т.е. в окружающей среде;

- поскольку чувственные отражения реального мира и соответствующие им отношения человека с окружающей природой являются упреждающим, необходимым и важным моментом самого существования человека, именно системное формирование чувственных восприятий объектов и процессов окружающего мира становится определяющим фактором природосообразного погружения человека в культурную среду, которая, собственно, и формирует его в процессе филогенеза и онтогенеза;

- устранение недооценки формирования у подрастающего человека (особенно на этапах дошкольного детства, начального и основного общего образования) системного чувственного восприятия природных явлений, недооценки, проявляющейся в выраженной форме чаще всего при общем образовании подрастающего человека;

- чувственное восприятие, или «живое созерцание», которое проявляется в широкой гамме ощущений, восприятий и

представлений, упреждает (должно упреждать!) любое абстрактное мышление, осуществляемое в понятиях, суждениях и умозаключениях. Именно этим обуславливается незаменимая роль чувственных восприятий, формируемых в процессе развития личности, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Такой глубоко осознанный, обоснованный и общепризнанный подход ни у кого не вызывает сомнений. И тем не менее в системе общего образования он нередко не принимается ни теоретиками, ни практиками образования, что проявляется в псевдонаучном изучении дисциплин, основанных на дедуктивном понятийно-методологическом базисе. В результате, как отмечают многие исследователи, до 70% учеников младшего и среднего звена общеобразовательной школы не усваивают содержательных основ таких учебных дисциплин, как математика, русский язык, биология (природоведение).

А между тем в дидактике есть принцип, сформулированный самим Я.А. Коменским и названный «золотым правилом» (в контексте рассуждений Я.А. Коменского следует понимать: золотым правилом дидактики), который является по существу гимном упреждающих чувственных восприятий в образовательном процессе: «...пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [1, с. 207].

К сожалению, за 25 лет работы с учителями общеобразовательных школ мы не встретили ни одного, кто использовал бы золотое правило дидактики в своей работе или хотя бы знал его. Это обстоятельство характеризует не только уровень формирования чувственных отношений подрастающего человека с природой (а следовательно, и уровень формирования культуры природолюбия), но и

уровень профессионализма учителей-предметников (ведь речь идет о единственном и самом важном правиле дидактики!), да и любовь их к своему делу и своим ученикам.

Обеспокоенность и озабоченность низким профессионализмом в ряде важнейших областей российской науки и общественно значимых видах человеческой деятельности не однажды высказывали крупнейшие ученые нашей страны, а вслед за ними и средства массовой информации. К таким областям научных знаний относятся экология, валеология, некоторые разделы биологии, психология, а также теория и практика образования.

Наиболее эффективными средствами оздоровления этих областей науки, защиты их от непрофессионализма является утверждение **идей фундаментализма и глубинности**. Именно поэтому процесс формирования культуры любви к природе рассматривается (как следует из названия работы) в аспекте фундаментальных знаний о человеке. Сами по себе эти идеи не являются новыми, и тем не менее они до сих пор не находят ни адекватного понимания, ни адекватной оценки, ни адекватного отображения во многих областях российской науки – столь сильны догмы «советской науки» и корпоративных научных школ. Хотя и в мировой и в российской науке существуют блестящие исторические примеры того, как фундаментализация или глубинность, или и то и другое вместе обуславливали прорыв в решении проблем, традиционно считавшихся нерешаемыми. Такие примеры будут рассмотрены ниже.

Фундаментализация научного поиска обуславливается его нацеленностью на открытие **новых законов** природы. При том что под природой, в широком смысле слова, понимается весь мир и все сущее во всем многообразии его проявлений, когда можно иметь в виду и природу окружающего мира, и природу самого человека, и природу как специальное свойство вообще кого-либо или чего-либо. А **прикладной научный поиск** обращается к практическому

использованию, приложению фундаментальных научных знаний.

Научные основы знаний об образовании, интегрирующие в себе обучение и воспитание, заложил почти 400 лет назад Я.А. Коменский. В контексте предыдущих рассуждений возникает вопрос: дидактика (точнее, «Великая дидактика», как называл ее Я.А. Коменский) является прикладным или фундаментальным знанием? Ответ на этот вопрос дает сам Коменский, который по ходу изложения Великой дидактики не однажды подчеркивает аналогию (или, как сказали бы теперь, гомологию, т.е. непрямую аналогию) «естественного» природного явления, называемого им «научение», и «искусственного» процесса обучения. Именно аналогия естественного (природного) научения и искусственного обучения стала основанием для феномена **природосообразного образования**, или обучения, или воспитания.

Таким образом, великую дидактику необходимо рассматривать как прикладное знание, основанное на естественных законах природы, некоторые из которых открыты, кстати, самим Я.А. Коменским, и поэтому, безусловно, это знание может быть отнесено к фундаментальным основам дидактики. Тем самым в основе прикладного научного знания, называемого дидактикой, лежат фундаментальные законы природы, которые в наше время отнесли бы, пожалуй, к области этологии – науки о поведении и научении. Классик дидактики сформулировал на этой основе 29 «основоположений» и 85 принципов природосообразности образования, среди которых и золотое правило дидактики.

К сожалению, фундаментальные основы теории образования, заложенные Я.А. Коменским и вслед за ним развитые многими яркими представителями педагогической науки, вплоть до великой и могучей когорты педологов, этологов и психологов, не находят достойного применения в российской педагогике – в ее теории и практике. Более того,

еще 20 лет назад само упоминание – в позитивном аспекте – педологии и теории научения расценивалось не иначе как педагогическое извращение.

Еще больше не повезло теории образования, и в частности теории природосообразного образования в ее отношении к общенаучной идее глубинности, хотя, казалось бы, обращаясь к психологии, физиологии и экологии, она не может игнорировать самые современные разделы этих наук – глубинную психологию, глубинную физиологию и глубинную экологию. В результате остается практически неиспользованным целый ряд важнейших принципов психологии:

- феномен С.Н. Шпильрейн о первичности аутической речи, на основе которой развивается социальная речь;
- культурно-историческая концепция личности, созданная Л.С. Выготским;
- концепция активной и свободной личности, воспринимающей саму себя как единое целое, разработанная Л.И. Божович;
- концепция зоны ближайшего развития Л.С. Выготского об эффективности обучения, забегающего вперед развития;
- концепция А.Р. Лурии о взаимоотношениях наследственности и воспитания в развитии человека: соматические признаки индивида обусловлены в значительной степени генетически, элементарные психические функции (например, зрительная память) – в меньшей степени, а для формирования высших психических процессов (понятийное мышление, осмысление, восприятие и др.) решающее значение имеют условия воспитания;
- технологическая концепция Э. Берна транзакционного анализа, позволяющая каждому человеку самостоятельно активно формировать себя как свободную и независимую личность через освобождение от влияния сценариев, программирующих жизнь человека, на основе их осознания и

противопоставления им непосредственности, близости и искренности в межличностных отношениях;

- теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, согласно которой «умственное развитие есть перенос внешних материальных действий в план восприятия, представлений и понятий». Процесс переноса осуществляется через ряд этапов, так что на каждом из них происходит новое воспроизведение, действие и его системные преобразования. Основу движения по этапам составляют изменения умственных действий по уровням.

На первом этапе формируется мотивационная основа умственных действий.

На втором этапе формируется ориентировочная основа в виде схемы, от особенностей которой зависит качество формируемого умственного действия.

На третьем этапе последовательно отрабатывается умственное действие: сначала в материальной (или материализованной) форме, а затем в громкоречевой, когда ребенок повторяет вслух содержание ориентировочной схемы.

На четвертом этапе постепенно исчезает внешняя сторона речи – действие осуществляется во «внешней речи про себя».

Пятый этап характеризуется тем, что речевой процесс уходит из сознания – умственные действия выполняются во «внутренней речи».

Методологический полиморфизм рассматриваемой проблемы обуславливается **конвергенцией** (по В. Штерну) биологического и социального фактора развития личности или **единством** (по Л.С. Выготскому) наследственных и социальных моментов в процессе развития.

1.4. Биосоциальные предпосылки развития чувственного мира подрастающего человека

Природа проста и не роскошествует излишними причинами.

И. НЬЮТОН

Биосоциальная природа онтогенетического развития человека обуславливается двумя факторами: во-первых, биосоциальной сущностью его филогенетического развития и, во-вторых, биологическим законом Геккеля-Мюллера, согласно которому онтогенез гомологичен филогенезу.

С точки зрения целенаправленного воспитания подрастающего человека важны четкие представления о том, что в онтогенетическом развитии предопределяется биологическим фактором, а что социальным.

Под биологическим фактором понимается прежде всего наследственность и особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка, обусловленные образом жизни матери во время беременности, характером процесса рождения (избегание родовых травм, своевременность первого вдоха). Наследуются особенности развития центральной нервной системы и прежде всего темперамент и задатки способностей. Однако способности в их развитии зависят не только от задатков: способности развиваются в деятельности, которая играет настолько важную роль, что **собственную активность ребенка** целесообразно рассматривать в качестве третьего фактора психического развития. Проявляется эта активность через взаимоотношения подрастающего человека с окружающим миром, и в частности с его природной составляющей. Характер же этих взаимоотношений обуславливается чувствительностью ребенка к воздействиям определенного рода. При этом четко проявляются **периоды наибольшей чувствительности** к определенному роду воздействиям, получившие название

«сензитивные периоды развития». В соответствии с ними и формируется уровень чувственных отношений подрастающего человека с природой, а следовательно, различные виды их высших проявлений, терминологически обозначаемые как «любовь к природе».

Наивысшие проявления чувств подрастающего человека, обусловленные сензитивностью периода развития, вызывают глубокие изменения, оказывающие влияние на весь процесс развития ребенка. Собственно, этим обстоятельством и объясняется по-настоящему огромное значение, которое придается формированию культуры любви к природе.

Второй из названных выше факторов развития, называемый **социальным**, точнее было бы назвать средовым, потому что, с одной стороны, совокупность глубоко взаимосвязанных социальных факторов, влияющих на развитие человека, обладает всеми формальными признаками среды, и в связи с этим совокупность называют социальной средой, а с другой стороны, собственно природная среда влияет на психическое развитие ребенка опосредованно – через традиционные для конкретной природной зоны виды трудовой деятельности и культуру, определяющую систему воспитания детей, тем самым воздействие природной среды на человека социализировано. А Д.С. Лихачев вообще настаивал на том, что природная среда, как подсистема окружающей среды, сама по себе социализирована. Именно это обстоятельство и стало основанием для принципа конвергенции социального и биологического фактора. Однако взаимосвязь и единство этих факторов не постоянны во времени и пространстве, не являются раз и навсегда данными свойствами: они изменяются в процессе самого развития человека, дифференцируются и по-новому интегрируются.

Рассматривая процесс формирования любви к природе в аспекте развития основных психических функций человека (восприятия, мышления, речи, памяти, внимания,

воображения), происходящего в их глубокой межфункциональной взаимосвязи, необходимо иметь в виду, что, во-первых, психические функции претерпевают возрастные изменения, во-вторых, находятся под воздействием таких личностных образований, как мотивация, самооценка, уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., и, в-третьих, чувственные отношения человека к природе, и в частности их высшие проявления в виде любви к природе, выступают в роли мощного интегрирующего фактора организации физических, духовных и социальных качеств человека в ту специфическую социально-биологическую ценность, которая, собственно, и называется личностью.

Таким образом, любовь человека к природе является важным фактором становления личности. Это было понято не только классиками образования, но и многими выдающимися деятелями литературы, искусства, культуры. Проблема здесь в другом – найти пути, формы и средства целенаправленного, последовательного формирования устойчивых проявлений любви человека к природе. В качестве комплексного из таких средств выделяется культура вообще, и в таком специфическом ее проявлении, как культура любви к природе. В этом, как может показаться, несколько неожиданном ракурсе на самом деле нет ничего удивительного, потому что (как отмечал академик Д.С. Лихачев [3]) природа является естественной материальной основой, носителем культуры, более того, по силе и эффективности воспитательного воздействия на человека сравниться с природой не может ни один учитель.

Формирование и развитие **чувственных отношений** подрастающего человека с природой, в том числе и любви к ней, должно соотноситься с сензитивными периодами, ибо в противном случае, в силу эффекта Маугли, развитие ребенка может понести потери, компенсировать которые в дальнейшем будет практически невозможно.

Так, например, период с одного года до трех лет является сензитивным периодом развития речи, дающим ребенку стартовый импульс для развития рациональных чувственных, познавательных и потребительских отношений с окружающим миром. В дошкольном возрасте ребенок естественно и легче всего усваивает этнические представления и нормы как морально-нравственную основу развития чувств, мыслительных способностей и навыков трудовой деятельности.

Определенные **сензитивные** периоды обуславливают оптимальные сроки, формы и методы обучения. К сожалению, многие беды неприродосообразности современного российского общего образования как раз и обусловлены игнорированием особенностей сензитивных периодов развития, а оно, в свою очередь, проявляет сложную природу процессов обучения, воспитания и в целом образования подрастающего человека – природу, которая не является только педагогической. Именно эта идея лежит в основе культурно-исторического развития человечества и человека (по Л.С. Выготскому), ибо продуктом такого развития являются истинно человеческие высшие психические функции.

В контексте нашего исследования важно, что развитие подрастающего человека рассматривается Л.С. Выготским в культурно-историческом аспекте, и не иначе. Именно в этом аспекте необходимо рассматривать и формирование любви к природе, в связи с чем проявляется естественным образом феномен «культура любви к природе».

Если теперь попытаться соотнести выраженное проявление у развивающегося человека чувства любви к природе с этапным развитием высших психических функций, то необходимо прежде всего обратиться к глубоко аргументированному алгоритму Л.С. Выготского: всякая функция (в том числе и высшее чувственное отношение человека к природе. – З.Т., Б.К.) появляется в культурном развитии

ребенка дважды и в двух различных планах: сначала – в социальном, т.е. между людьми, потом – в психическом, т.е. внутри ребенка.

Так, чувственное отношение подрастающего человека к окружающему миру первоначально является средством общения с ним. И лишь пройдя длительный путь развития, чувства становятся глубокими и высокими переживаниями, терминологически обозначаемыми как «любовь к природе».

1.5. От любви к природе – к культуре любви к природе и далее – к формированию культуры природолюбия

Природа не имеет органов речи, но создает языки и сердца, при посредстве которых говорит и чувствует.

И. Гете

Любовь – самое сильное чувство из всех, потому что она одновременно овладевает головой, сердцем и телом.

Ф. Вольтер

Переход от парадигмы «любовь к природе» сначала к парадигме «культура любви к природе», а затем к парадигме «формирование (воспитание) культуры любви к природе (природолюбие)» не только и не столько последовательно сужает, специализирует, идейно, содержательно и технологически трансформирует, и достаточно радикально, проблемы, стоящие за ними.

В самом деле, **проблема любви к природе является психологической, точнее, психэкологической**, потому

что изучение чувственных отношений к природе, в сферу которых входит и любовь к природе, является все-таки предметом психологии.

Культура любви к природе как объект научно-прикладной деятельности относится прежде всего к культурологии, так как этот объект является специфическим видом культуры, соотношенным с конкретным предметом в виде любви к природе.

Наконец, формирование (или воспитание) культуры любви к природе относится как научно-прикладная проблема к междисциплинарной области, которая образуется на пересечении познавательных областей «культура», «образование», «психология», «биология», «экология». Уже поэтому эта проблема не является сугубо педагогической. Вспомним при этом, что Л.С. Выготский, да и педология в целом, рассматривали проблемы обучения и воспитания как не только педагогические. Собственно, в контексте этого «как не только» и возникло принципиально отличающееся от педагогики научное знание, названное педологией. Именно в связи с изучением природы процессов обучения и воспитания и их влиянием на развитие ребенка возникла известная формула «развивающее обучение», под которой Л.С. Выготский понимал обучение, которое ведет за собой или опережает развитие, но не настолько, чтобы оторваться от развития ребенка. Заметим, что такое описание развивающего обучения не является, строго говоря, определением. Именно поэтому последователи Л.С. Выготского не однажды «уточняли» и углубляли его позицию. Так, С.Л. Рубинштейн предлагал говорить о **единстве развития и обучения**. Из этого следует, что обучение в той же мере влияет на развитие, в какой развитие предопределяет характер обучения. И в этом есть великий смысл, ибо процессы обучения и развития непрерывны и неразделимы (даже в утробе матери, когда обучение предпочитаем называть научением). Целесообразно ставить

вопрос по-другому: об уровнях, циклах, периодах, этапах развития и обучения. Тогда какой-то этап, период обучения может опережать, вести за собой дальнейшее развитие уже завершённого этапа развития. В то же время характер, природа этого завершённого этапа развития не может не обуславливать природу процесса обучения, которое, таким образом, не может не быть вариативным не только по отношению к личности обучаемого, но и по отношению к тому, уже завершённому периоду развития, через который прошёл обучаемый.

Выше мы уже подчеркивали, что проблема любви к природе находится в русле экологических знаний, и это обуславливается тем, что природа является чем-то более конкретным и чувственным, чем окружающая среда: ведь природа для отдельного человека – это конкретный луг, лес, дерево, река, любимая собака, кактус на подоконнике, разговорчивый попугай на кухне, и каждого из них можно любить определённо, специфически, по-своему.

Трудно представить, какой смысл можно вложить в слова «любовь к окружающей среде», трудно потому, что не может быть одинаковых чувств к безликой «окружающей среде» и к чувственно-конкретной природе. Именно поэтому целесообразно различать взаимоотношения – некие обобщённые – человека с окружающей средой и многофункциональную гамму чувственно-познавательнопотребительских отношений с конкретными природными явлениями и объектами, вызывающими у человека глубокие эмоционально окрашенные чувства. Психологический окрас взаимоотношений человека с природой и придает им такого рода выраженные оздоровительные, лечебные, профилактические, реабилитационные, эстетические, познавательные, коммуникативные, саморегуляционные и рационально-потребительские функции.

Оздоровительные функции чувственных отношений человека с природой проявляются, например, в том,

что общение с животными и растениями может снимать стресс, нормализовывать работу нервной системы и психики в целом. Пример: даже кратковременное созерцание плавающих в аквариуме рыбок является эффективным средством для успокоивания нервной системы, снятия стресса, нормализации давления крови, преодоления синдрома навязчивых состояний, борьбы с бессонницей и т.д.

Психотерапевтическая функция отношений человека с природой. Взаимодействие людей с животными может существенным образом способствовать гармонизации межличностных отношений, и в частности взаимоотношений в семье, где имеются, например, собака, кошка, хомяк, попугай и т.д. В таких семьях чаще всего благоприятная обстановка, существенно ниже тревожность и конфликтность.

Реабилитационная функция. Контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психологической, так и социальной реабилитации.

Показательно, что стремление к взаимодействию с природой особенно проявляется у людей, подвергнутых тому или иному виду депривации, т.е. лишению возможности установить или поддержать жизненно значимые связи с окружающим миром, например при лишении ребенка общения с родителями. Во взаимодействии с любыми животными (а в отдельных случаях и с растениями) депривированный ребенок получает соответствующий коммуникативный опыт, который, порой, другим путем он получить не может. Как показывают наблюдения, ребенок, обладающий каким-либо животным, реально повышает свой статус среди сверстников. А проблемы, возникающие в связи с содержанием животного, становятся катализатором общения с другими детьми и взрослыми, что также способствует реабилитации депривированного ребенка.

Эстетическая функция отношений человека с природой. Взаимодействие с природой способствует перцептивному развитию личности, предоставляет широкий набор условий и возможностей для удовлетворения ее потребностей. Не случайно люди издавна держат в доме для этих целей растения и животных, далеко не всегда приносящих практическую пользу. С XVI века, эпохи великих географических открытий, европейцы начали создавать ботанические сады, содержать в доме декоративные растения и животных.

Познавательная функция. Взаимодействие с природой может удовлетворять познавательные потребности личности, способствовать ее интеллектуальному развитию.

Как показали наблюдения, ученики, имеющие трудности в учебе, которые в конце концов приводили к внутреннему отказу от нее, резкому снижению самооценки и даже личностному кризису, получали возможность решить свои проблемы на основе взаимодействия с природой. Процесс ухода за животными или растениями приводит их к поиску необходимой информации, познанию непонятных явлений, процессов. Все больше и больше увлекаясь, они начинали досконально изучать проблему, интересоваться сопутствующими вопросами, формировалась общая познавательная мотивация – им открывался смысл слов «радость познания», даже если их «субъективные открытия» происходили на уровне истин, давно известных науке. Изучение природы формировало соответствующие познавательные умения и навыки, которые могли ими использоваться и при изучении других объектов, явлений.

Функция удовлетворения потребностей в компетенции, описываемая когнитивно-мотивационной формулой «Я могу», является одной из важнейших для человека как развивающейся личности. Потому что люди чувствуют себя комфортно в ситуациях, попадающих в сферу их компетентности, и, соответственно, дискомфортно, когда они

некомпетентны. Чем больше сфер деятельности «отмечено» компетентностью человека, тем выше самооценка его, благоприятнее образ Я. Не случайно для подростков характерна частая смена увлечений, знакомых: происходит своеобразное «примеривание» разных видов деятельности в поисках таких, где они могут быть компетентными.

Взаимодействие с природой может являться дополнительным каналом удовлетворения потребностей в компетенции, что позволяет существенно повысить самооценку и тем самым благополучно влияет на людей, имеющих трудности в социальной адаптации.

Функция самореализации. Потребность в реализации внутреннего потенциала является одной из важнейших для человека, ибо выражает его значимость для других или достойное представление в своей жизни. Невозможность самореализации приводит к глубокому личностному кризису. Взаимодействие с природой позволяет удовлетворить эту потребность в квазиприродной форме, когда ребенок создает целостную систему живых организмов, выступая в роли творца, «вершителя судеб», определяя, как, кого и с кем разместить в аквариуме, что и когда заменить и т.п. Таким образом, он создает «свой мир», в котором обладает абсолютной властью. Не находя возможности для самореализации в социальном взаимодействии, ребенок реализуется в созданном им «мире». Кроме того, благодаря экологической активности, человек может реально продолжить себя в других людях, остаться в их памяти.

Функция общения. Функция партнеров по общению – одна из важнейших, которые (на удивление!) могут осуществлять не только животные, но даже растения.

Исследования показали, что 98% владельцев собак доверяют животным свои тайны и даже подробности интимной жизни. А около 60% признались, что обсуждают с собаками свои проблемы, как с советчиками или исповедниками. 48% относятся к ним как к судьям или моральным

авторитетам. 90% их владельцев уверены, что собака чувствует настроение и прекрасно знает, счастлив ли хозяин в этот момент, или он болен, или грустит о чем-то. Почти 60% людей отмечают день рождения своего подопечного животного, а каждый второй хранит его фотографию.

Приведенные и другие данные исследований позволяют сделать выводы:

- показатель психической близости подрастающего человека с некоторыми природными объектами может быть выше, чем со всеми «значимыми другими» – матерью, отцом, ближайшим другом, не говоря уже об остальных;

- взаимодействие с природой имеет большой психолого-педагогический потенциал. Но проблема заключается в том, что без соответствующей внутренней активности человека, без готовности его «видеть и чувствовать» этот потенциал, так и остается потенциалом – не больше, не став осуществившейся возможностью.

Например, животные и растения только тогда могут выполнять функцию партнеров по общению, когда личность готова воспринять их как субъектов, в противном случае они остаются элементами окружающей среды, удовлетворяющей прагматические потребности человека;

- формирование культуры чувственных отношений человека с природой, и в частности его любви к природе, становится в контексте экологического образования фактором раскрытия в личности возможностей по реализации потенциала ее внутренней активности.

1.6. Объективные и субъективные аспекты формирования культуры любви к природе

Только через любовь можно найти самого себя как личность, и только личностью можно войти в мир любви человеческой: любви-добродетели.

М. Пришвин

Личность – неизменность в изменениях.

Н. Бердяев

Если исходить из того, что существуют различные типы личностей, то, как следствие этого, необходимо признать существование **различных видов отношений** личности с природой, или, образно говоря, у каждой личности своя субъективная природа, потому что **объективная** одинаковость «снимается» **субъективно** окрашенным, субъективно различным восприятием ее. Тем самым субъективные отношения личности к природе выступают в роли механизма создания, с одной стороны, субъективной окружающей природы, более того, субъективного окружающего мира, а с другой стороны, и субъективной природы, субъективного внутреннего мира самой личности.

Отражая реальные объективные отношения человека (человека вообще) с окружающим миром, субъективно обусловленные, или субъективные, отношения личности с миром определяют характер ее предпочтений в различных сферах и через них влияют на чувства, эмоции, эстетику, волю, на все поведение в целом. Именно поэтому, как отмечал А.Н. Леонтьев, «подлинно содержательная, а не формальная характеристика психического развития ребенка не

может отвлекаться от развития его реальных отношений к миру, от содержания его отношений. Она должна исходить из их анализа, ибо иначе невозможно понять особенностей его сознания» [2].

Однако в связи с изучаемой нами проблемой формирования культуры любви к природе важен другой, обратный эффект: только через целенаправленное формирование отношений человека с окружающим миром, и прежде всего с чувственно-конкретной окружающей природой, можно последовательно и целенаправленно формировать саму личность. По-видимому, именно это имел в виду К.Д. Ушинский, когда настаивал на том, что именно природа является лучшим воспитателем и учителем подрастающего человека.

Тем самым подрастающий человек, развиваясь как личность, включается в сложную систему взаимоотношений (именно **взаимо-**отношений, а не просто отношений) с различными объектами и явлениями материального мира. При том что из всей совокупности этих объективных взаимоотношений личность выделяет те, которые **связаны** с удовлетворением тех или иных потребностей и, следовательно, которые являются для нее значимыми. Такое отражение объективных связей с потребностями придает отношениям с объектами и явлениями мира «субъективную окраску». В этом смысле под субъективными отношениями понимается субъективно окрашенное личностью отражение взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями реального мира – потребностей, которые являются определяющим фактором, обуславливающим поведение.

Процесс формирования субъективных ощущений можно представить с помощью следующей модели:

- **на исходном этапе** проявляются: 1) потребность личности; 2) объект или явление реального мира; 3) та или иная объективная связь между ними;

- **на этапе отражения** объективных связей происходит: 1) субъективное отражение объективных связей во внутреннем мире личности; 2) приобретение объективными отношениями характера субъективности личностных отношений.

Таким образом, субъективное отношение к объектам и явлениям мира определяется тем, какие именно потребности и в какой степени «запечатлены» в них. Если же в данном объекте (или явлении) не запечатлена ни одна потребность, то личность относится к нему «никак», ибо он не охвачен субъективным отношением. Именно за счет этого субъективный мир личности не совпадает с объективным миром.

Отражение связи потребностей с объектами и явлениями мира происходит в различных формах, например в форме «личностного смысла», который раскрывает субъективные отношения через его сравнение с общественно выработанным значением, смыслом или в форме мотивационной установки, или в аффективной форме – с помощью чувств, или в форме ценностных ориентаций – в аспекте общей направленности личности, определяющей субъективную позицию личности к окружающему миру.

Проведенный здесь анализ онтологической сущности субъективных отношений человека к окружающему миру выполнен на основе концептуальных установок и ряда обобщающих исследований Б.Ф. Ломова.

Чувственные отношения человека к природе являются специальным видом субъективных отношений личности к природе. В связи с этим проблема, обсуждаемая в этой работе, предполагает специализацию тех аспектов изучения ее, которые определены в общем виде при изучении субъективных отношений к материальному миру, а именно:

- базовых параметров чувственных отношений личности к окружающей природе, в частности любви к природе;
- модальности и интенсивности чувственных отношений личности к окружающей природе;

- типологии чувственных отношений к природе;
- механизмов формирования комплексных чувственных отношений к природе;
- механизмов формирования чувственных отношений к природе по когнитивному каналу;
- механизмов формирования чувственных отношений к природе по практическому каналу;
- развития чувственных отношений к природе в процессе социогенеза;
- развития чувственных отношений к природе в процессе онтогенеза;
- дидактических, технологических и методических основ формирования чувственных отношений к природе на разных этапах общего образования, в его разных формах и видах;
- подготовки студентов и переподготовки работников образования в области экологического образования, рассматриваемого в аспекте формирования чувственных отношений к природе.

1.7. Недидактические каналы формирования чувственных отношений к природе, в частности культуры любви к ней

*Нашим духовным силам
врождены семена добродетелей;
если этим семенам
дать развиваться, то сама
природа привела бы нас к
счастливой жизни.*

Цицерон

Приведенные слова Цицерона цитирует Я.А. Коменский в «Великой дидактике». Между тем как в этих словах косвенным образом отрицается роль дидактики в деле

целенаправленного воспитания, обучения и развития подрастающего человека.

В самом деле, Цицерон, с одной стороны, определяет цель развития подрастающего человека – привести его к «счастливой жизни», с другой стороны, он говорит о том, что сама природа может сделать это, с третьей стороны, Цицерон обуславливает эту возможность условием «если этим семенам дать развиваться», а под семенами он понимает задатки добродетелей, «врожденные» духовным силам.

И Я.А. Коменский не спорит с Цицероном. Нам видится в этом не только пиетет Коменского к Цицерону, но сознательное или подсознательное признание великой роли природы (в широком ее понимании) в деле становления подрастающего человека: наша уверенность основывается на том, что через всю «Великую дидактику» проходит красной нитью идея: нет лучшего воспитателя подрастающего человека, чем природа, его окружающая, идея, которую самоотверженно отстаивал позднее К.Д. Ушинский.

Впрочем, уже в наше время целое научное направление, названное педологией, к которому принадлежал и Л.С. Выготский, основывалось на том, что проблема обучения и воспитания (а следовательно, и образования) является не только педагогической. К сожалению, современная российская педагогика никак не может принять этот безусловный постулат, что подтверждается такой ее областью, как теория и методика обучения.

Рассматриваемая здесь проблема формирования у подрастающего поколения культуры любви к природе является тем самым оселком, с помощью которого можно направить теорию образования в направлении «не только педагогическом» и апперцепции, но и по каналам перцепции.

Остановимся на объективных основаниях и побудительных причинах положительных или отрицательных отношений человека к природным объектам, явлениям.

Последующая часть работы жанрово отличается от предыдущей, потому что авторы предполагают параллельное решение двух задач: во-первых, изучить технологический аспект проблемы, рассмотренной выше, и, во-вторых, рассмотреть онтологические и недидактические основы глубинных образовательных технологий.

Из всей совокупности стимулов, как побудительных причин для определенной реакции в аспекте представленного здесь исследования, важно выделить те, которые имеют естественное, природное происхождение. Среди стимулов есть особая группа так называемых релизеров – ключевых стимулов. Сущность их заключается в том, что человек (да и животное вообще) дает на них ту или иную генетически строго определенную реакцию, даже встречаясь с ними впервые. Показательно, что реакция людей на тот или иной релизер часто бывает аналогична реакции эволюционно близких к человеку животных, например человекообразных обезьян: почти все люди испытывают к змеям, в том числе и неядовитым, сильное чувство неприязни, а то и страха.

Действие релизеров играет большую роль в жизни и животных и человека, ибо помогает им ориентироваться в окружающей обстановке. Более того, релизеры могут служить коммуникационным механизмом не только внутри одного вида, но и между различными видами животных. Например, тревожный крик опасности, издаваемый в лесу сороками или дроздами-рябинниками, служит сигналом «для всех», включая оленей, кабанов, хищников, а яркие желтые полосы на теле осы предупреждают практически всех животных о ее опасности.

При формировании у подрастающего человека чувственных отношений к природе нельзя не учитывать важную роль релизеров. Например, исследователи отмечают, что форма головы ребенка – важный фактор, вызывающий родительские чувства у взрослого человека. Ее особенности в период младенчества: укороченная лицевая часть, округлая

форма, высокий лоб, большие размеры относительно всего тела – являются для человека, в сущности, таким же релизером. Поэтому-то и детеныши животных, голова которых обладает сходной формой, вызывают у людей самые теплые чувства, стремление проявить заботу и т.п.

Воздействие релизеров может способствовать формированию и отрицательных отношений к природным явлениям. Например, «кровожадный» оскал зубов и маленькие глаза гиены, ее «отвратительное» охотничье поведение вызывают у людей сильнейшую неприязнь.

Поскольку представленное здесь исследование обращено к чувственным отношениям, нас больше интересуют не просто релизеры, но те из них, которые имеют психическую природу, и не только наследственно предопределенные, объективные релизеры, но еще субъективные, личностные.

Психологический релизер – это специфический стимул, связанный с природным объектом, определяющий направление и характер формирования субъективного отношения к нему.

Между собственно релизерами и психологическими релизерами существуют два принципиальных отличия.

Во-первых, если на воздействие **собственно релизера** человек (или животное) дает строго определенную реакцию безусловно-рефлекторной природы, то воздействие на человека **психических релизеров** всегда так или иначе опосредовано всем его внутренним миром. Но поскольку личности различаются своим внутренним миром, то одни и те же психологические релизеры действуют несколько по-разному. На одного и того же человека они также могут влиять различным образом – в зависимости от ситуации, настроения в данный момент, контекста деятельности и т.д.

Во-вторых, если собственно релизерами могут являться только непосредственно воспринимаемые стимулы, т.е. стимулы, связанные с первой сигнальной системой, то в

качестве психических релизеров, определяющих направление и характер формирования субъективного отношения человека к тому или иному природному явлению, объекту, могут выступать и стимулы, получаемые через вторую сигнальную систему (как правило, это вербальная информация).

Психологические релизеры весьма разнообразны по своему характеру и могут оказывать воздействие по всем трем каналам формирования отношений человека с природой: перцептивному, когнитивному и практическому.

Приведем пример формирования чувственных отношений с природой на основе использования психических релизеров. Группе учеников начальной школы зачитываются два небольших рассказа под общим названием «Необычные приключения Коли», в которых описываются встречи мальчика с инопланетными существами – «хорошим» и «плохим». В описании первого существа использовались релизеры, способствующие формированию положительных отношений, в описании второго – отрицательных. Релизеры в рассказах попарно уравнивались: например, у первого существа «большие голубые глаза», у второго – «узкие стеклянные глаза». Рассказы сконструированы только из психических релизеров и связующих сюжетообразующих элементов: «подошел», «увидел», «побежал» и т.д. Всякие оценочные суждения, характеристики и т.п. исключались. Таким образом, то или иное отношение к существам могло формироваться только под влиянием воздействия релизеров.

После прочтения рассказов ученикам предлагалось с помощью 5-балльной шкалы ответить на четыре вопроса, соответствующих **четырем компонентам интенсивности отношения**: перцептивно-аффективному, когнитивному, практическому и поступочному.

1. Понравилось ли вам это существо, вызвало ли оно у вас симпатию?
2. Захотели ли вы узнать еще что-нибудь об этом существе?

3. Хотелось ли вам делать что-то вместе с этим существом (играть, работать, учиться и т.п.)?
4. Если кто-то из ваших друзей и знакомых мог бы чем-то ему угрожать, вступили бы вы с ними в конфликт, чтобы защитить это существо?

В результате проведенного эксперимента оказалось, что по каждому вопросу в отдельности и по сумме всех вопросов первое существо получило значительно более высокие оценки, чем второе; иными словами, к первому существу сформировалось значительно более положительное отношение, чем ко второму.

Интересно при этом, что у мальчиков не было обнаружено достоверных различий в стремлении получить информацию об этих существах и практически взаимодействовать с ними, но существовало различие в готовности их защищать. У девочек же, наоборот, фактор «положительности» релизеров оказал значимое воздействие на желание получать информацию о существах и практически взаимодействовать с ними, но не имел решающего значения в плане готовности их защищать: они стали бы это делать и в том и в другом случае.

Таким образом, знак (положительный или отрицательный) психических релизеров, связанных с природным объектом, самым существенным образом определяет направление развития отношения к нему.

Чувственное отношение к природным объектам начинает формироваться по перцептивному каналу под влиянием естественных психических релизеров, определяющих **направление и характер** субъективных отношений к природному объекту, действие которых эволюционно обусловлено и связано с определенными свойствами, присущими самому природному объекту как таковому.

Естественные психические релизеры оказывают свое воздействие непосредственно **в процессе восприятия** природного объекта, т.е. независимо от того, получает ли

человек о нем какую-либо вербальную информацию и вступает ли с ним в практические взаимодействия. В целом **главным критерием** отнесения каких-либо релизеров к релизерам перцептивного канала является их **связь именно с первой сигнальной системой**.

Естественные психологические релизеры классифицируются в зависимости от того, на какие сенсорные системы они воздействуют. В связи с этим выделяются визуальные, аудиальные, тактильные, обонятельно-вкусовые психологические релизеры.

Если иметь в виду природосообразное образование, то в основе его должны лежать фундаментальные знания о глубинных физиологических, психологических, биологических явлениях, направляющие образовательный процесс в естественное, природосообразное русло.

Технологизация образования как раз и восходит к формированию релизерных основ образовательного процесса, в отличие от традиционных методических его оснований, обращенных прежде всего к возрастным познавательным особенностям учеников. Рассмотрим это на примере использования в образовательном процессе различных видов релизеров.

Визуальные релизеры формируются с помощью зрительного анализатора и обуславливаются визуальным обликом природного объекта – цветом, формой, объемом, очертаниями силуэта, симметрией, пропорциями, величиной, размерами, свето-теневыми особенностями.

Очень важно и целесообразно использование наследственно predeterminedенных объективных релизеров и формирование, развитие субъективных, личностных релизеров в период дошкольного и начального школьного детства.

Творческим коллективом, который возглавляет один из авторов этой статьи, разработана система глубинных образовательных технологий, основанная на полной гамме психологических релизеров. Это обстоятельство находит

отображение не только в содержании, но даже в названии учебников и учебных пособий по «традиционным» учебным курсам, регламентируемым учебными планами, например: «Мир вокруг нас: в красках, звуках и формах», «Я – человек, ты – человек, мы – люди».

Аудиальные релизеры формируются на основе слухового анализатора и обуславливаются звуковыми характеристиками – тоном, тембром, ритмом, высотой звука, свойственными тем или иным объектам, явлениям.

Важно подчеркнуть, что, поскольку релизеры бывают не только положительные, но и отрицательные, в процессе образования необходимо задействовать и те и другие: каждый из этих видов релизеров имеет свою незаметную роль и в жизни человека, и в образовательном процессе. Если положительные релизеры способствуют ориентации в окружающем мире с целью удовлетворения жизненных потребностей, то отрицательные релизеры содействуют живому организму в борьбе за существование, за жизненное пространство.

К положительным аудиальным релизерам относятся мелодичное пение птиц, журчание ручья, тихий шум листвы («зеленый шум»), кукование кукушки и т.д., которые могут быть эффективно использованы при оздоровлении человека.

К отрицательным аудиальным релизерам относятся «леденящие душу» крики и звуки, например уханье филина, резкие, пронзительные предупреждающие сигналы, рычание хищников, крики о помощи и т.д.

Тактильные релизеры формируются на основе тактильных и температурных рецепторов и связаны с различными свойствами поверхности живого объекта.

Положительным тактильным релизером является, например, мягкая, пушистая, теплая поверхность природного объекта. Это может быть шерсть кролика или кошки, ухо спаниеля и т.д.

Отрицательным тактильным релизером является холодная, скользкая, вязкая, липучая, колючая поверхность. Такими релизерами являются, например, лягушки, репейник и т.д.

Обонятельно-вкусовые релизеры воздействуют на вкусовые и обонятельные рецепторы и связаны с определенными качественными вкусовыми и обонятельными характеристиками природных объектов.

Наличие приятного запаха у многих цветов делает растения желанными объектами для контактов.

В других случаях именно неприятный запах оказывается решающим препятствием для возникновения положительных отношений: «вонючий хорек», ничем не выводимый запах кошачьей мочи.

Релизеры перцептивного канала, воздействуя на органы чувств, вызывают определенные ощущения, которые не только несут информацию о количественных и качественных характеристиках раздражителей, поступающих на внешние рецепторы, но и сопровождаются определенным эмоциональным тоном.

Важная воспитательная задача при целенаправленном развитии объективных и субъективных релизеров заключается в том, чтобы получить комплексный результат в виде сбалансированной системы чувственных, познавательных и потребительских отношений к природным объектам, или к окружающей природе. Собственно проблема как противоречие заключается здесь в том, что при этом возникает множество противоречий как между релизерами разных видов, так и между релизерами, человеческими эстетическими принципами и экологической целесообразностью. Так, например, «кошачий запах», как обонятельный релизер, может вызвать у родителей ребенка отрицательное отношение к появлению в квартире кошки, но этот же релизер, нейтрализованный у ребенка поведенческим релизером, формирует у него неколебимое желание завести дома кошку.

Поведенческие (витальные) релизеры занимают особое, специфическое положение среди психологических стимулов, потому что позволяют снимать субъективные противоречия, возникающие между релизерами человека и релизерами окружающих его животных и даже растений, а также между различными личностями или у одной личности при одновременном воздействии на нее амбивалентных, двойственных противоречивых релизеров. Примером такого противоречия может служить соотношение отрицательного релизера «кошачий запах», действующего на взрослого человека-родителя, и комплексного положительного визуально-поведенческого релизера «кошечка», действующего на ребенка, который умиляется ее мордочкой, глазами, пушистостью меха, ласковым поведением.

Или примеры противоречия разнохарактерного воздействия одного и того же релизера на живые объекты различных систематических групп:

- ребенок видит по телевизору документальный фильм, в котором демонстрируется, как в тропическом лесу змея заглатывает красивую африканскую птичку, и воспринимает это действие отрицательно – как коварство убийцы. В то же время для самой змеи это является проявлением позитивного визуально-поведенческого релизера;

- а вот пример разнохарактерного воздействия поведенческого релизера для растения и человека. При нежном прикосновении человека к очаровавшему его цветку мимозы цветок мимозы сжимается, т.е. растение явно выражает свое недовольство. В то же время человек получает от этого релизера удовольствие, наслаждение;

- в результате формирования и развития релизеров формируется мир субъективных отношений человека к окружающей природе, внутренний чувственный мир самого

человека и внешний по отношению к нему чувственный мир. Гармония этих миров является сензитивной основой благополучия человека в сбалансированных, гармонических отношениях с природой.

1.8. Субъективизация и субъективность отношений к природе через субъективизацию и субъективность самой природы

У каждой нации свое собственное понятие природы.

В. Гумбольдт

У каждого человека свое собственное понятие природы, потому что у него своя особенная внутренняя природа.

З. Саяпина

Изучать комплексное, системное отношение человека к природе можно на основе двух парадигм: субъективное–объективное и субъективное–субъективное. Изучать **чувственные** (именно чувственные!) отношения к природе целесообразно в связи с парадигмой субъективное–субъективное, потому что, как показано выше, отношение личности к объектам природы обуславливается не только объективными и субъективными релизерами самого человека, но и объективными и субъективными релизерами живых природных объектов. Тем самым взаимоотношение человека с природой – это взаимоотношения их релизеров во всем многообразии сущностных проявлений этих релизеров.

Здесь же необходимо заметить, что **отношения** личности с природными объектами могут быть одновременно

и **субъект-объектными** по своей природе, когда человек, например, относится к природному явлению (в том числе и к самому себе) как к объекту изучения, наблюдения, воздействия, и одновременно **субъект-субъектными**, когда эти отношения, по существу, являются партнерскими, сбалансированными.

Проблема **субъектного восприятия** как отдельных природных объектов, так и природы в целом является одной из ключевых в экологических исследованиях. На представлении о возможности **субъективного восприятия** мира природы базируется анализ социогенеза экологического сознания и его типологии, типологии субъективного отношения к природе, а также анализ механизмов его формирования и развития в онтогенезе. На представлениях о возможностях **субъектных**, точнее, **межсубъектных отношений**, взаимоотношений человека с природными явлениями базируется рациональность, природосообразность, устойчивое развитие природных систем, подвергающихся антропогенному воздействию. При этом необходимо иметь в виду, что когда говорят о **субъекте, субъективном и субъектном**, подразумевают прямо или косвенно, в явном или неявном виде две стороны одной проблемы: **быть субъектом и восприниматься как субъект**. В первом случае речь идет о том, что некий природный объект является (в силу своих сущностных проявлений через активное отношение к другим природным объектам) субъектом. Во втором случае имеется в виду, что нечто объективное является субъектом для воспринимающего.

Понятия «быть субъектом» и «восприниматься как субъект» не являются тождественными хотя бы по той причине, что возможны ситуации, когда человек воспринимает в качестве субъекта то, что является объектом, и, наоборот, то, что является объектом, воспринимается как субъект.

Таким образом, субъектное восприятие – это восприятие чего-либо в мире как субъекта (в противоположность

восприятию как объекта объективному восприятию). При том что если это «чего-либо» является живым объектом, то ему самой природой уготовлена в определенной ситуации роль субъекта.

В проблеме субъективного восприятия можно выделить три самостоятельных, но взаимосвязанных аспекта: считаться субъектом, относиться как к субъекту, открыться как субъекту.

Поскольку субъективные чувственные отношения с окружающей природой обуславливаются сформированностью и развитостью релизеров, которые соотносятся, таким образом, с уровнем общего онтогенетического развития человека, то система субъективных релизеров может быть структурирована в определенную иерархию по степени влияния релизеров на процесс формирования субъективных, чувственных отношений к природе. Характер такой структуры зависит от личностных, а следовательно, и возрастных особенностей человека и от особенностей того природного объекта, к которому обращены его внимание, чувства, познавательный интерес, потребности, а также от особенностей конкретной ситуации. Например, почти все люди знают о «нехорошем» поведении кукушки, которая подбрасывает свои яйца в чужие гнезда, и тем не менее большинством людей она воспринимается положительно, потому что им нравится, как она кукует, да к тому же кукушка еще и «считает годы», – тем самым аудиальный релизер в этом случае оказывается сильнее поведенческого.

Но вот сама человеческая жизнь создает конкретную ситуацию: поведение и кукование этой птицы попадают в поле внимания детей-детдомовцев, для которых проблема «подброшенности» приобретает особую значимость, и тогда поведенческий релизер становится гораздо более сильным, чем аудиальный релизер: детдомовцы относятся к кукушке глубоко отрицательно.

Существуют и половые различия в воздействии релизеров. Например, 40% мальчиков в младшем школьном возрасте и 20% в подростковом и юношеском возрасте называют дуб в качестве «положительного растения», а девочки его не выбирают вообще. Анализ мотивации выборов показал, что на мальчиков оказывают влияние социальные релизеры архетипического происхождения, связанные с этим растением: «могучий дуб», «дуб-богатырь» – он представляется им «воплощением мужской силы». Девочки оказались нечувствительны к воздействию этого релизера. Зато на них оказывают большее воздействие, чем на мальчиков, отрицательные релизеры, свойственные крысам и мышам: «вредные грызуны», «неприятный длинный хвост» и т.п.

Разное значение имеют те или иные группы релизеров и в формировании отношения к различным природным объектам. Установлены следующие закономерности:

1. Положительное отношение к растениям формируется прежде всего по когнитивному каналу под воздействием социальных релизеров, а также по практическому каналу под воздействием морфологических и физиологических «ответов».

2. Отрицательное отношение к растениям формируется в основном по перцептивному каналу под воздействием тактильных релизеров.

3. Положительное отношение к животным формируется преимущественно по практическому каналу под воздействием антропоморфных и поведенческих «ответов» и в отдельных случаях по когнитивному каналу под воздействием социальных релизеров.

4. Отрицательное отношение к животным формируется в основном как по когнитивному каналу под воздействием релизеров, получаемых от экологических факторов об опасности и «вредности» этих животных, так и по перцептивному каналу под воздействием тактильных, визуальных и поведенческих релизеров.

Наряду с сугубо канальными механизмами обработки релизеров, формирующих субъективные отношения к природным объектам, существуют также и **трансканальные механизмы**, действующие в рамках нескольких каналов, например, такие как «эффект первичности», «эффект ореола» и «эффект новизны».

«**Эффект первичности**» заключается в том, что по отношению к незнакомому объекту наиболее значимой оказывается первая полученная информация. Так, если первая собака, которую погладил ребенок, оставила ощущение теплого, ласкового существа, то у него зафиксируется положительная установка на собак. Впоследствии, при проявлении какой-либо собакой по отношению к нему агрессивности, он будет, скорее всего, воспринимать такое поведение как нетипичную случайность. Но если первое знакомство произойдет со злобной, непривлекательной собакой, то в дальнейшем уже будет достаточно трудно изменить его негативное отношение к собакам, более того, может возникнуть даже «собаконенависть» как отрицательная установка, которую уже не смогут «преодолеть» никакие положительные релизеры.

«**Эффект ореола**» заключается в том, что в условиях дефицита информации об объекте происходит распространение общего оценочного впечатления о нем на восприятие всех факторов и ситуаций, связанных с этим объектом.

«Эффект ореола» может возникнуть, например, в результате непосредственного контакта с природным объектом, или в процессе повседневного общения с другими людьми, или на основе различной научной информации, или под влиянием литературных произведений (когда ситуации, в которых природные объекты оказываются, абсолютно не характерны для них в действительности) и т.д.

Даже само название природного объекта может служить созданию «эффекта ореола»: психологический релизер

«плакучая ива» обуславливает некую лиричность, элегичность, романтичность при восприятии этого дерева.

Предпосылку к возникновению отрицательного ореола несут в себе названия «гриф-стервятник», «жук-навозник» и некоторые другие или подобные.

«**Эффект новизны**» заключается в том, что по отношению к уже известным объектам наиболее значимой оказывается последняя, т.е. более новая информация.

Например, человек содержит кроликов, которые стали ему хорошо знакомы, и у него сложилось мнение, что кролики – это очаровательные, добрые, кроткие, симпатичные, безобидные существа. Но вот одна крольчиха под влиянием какого-либо стресса вдруг съела свое потомство. Этот новый факт может перевесить то положительное, на чем было построено отношение владельца кроликов к своим подопечным.

Такое же сильное впечатление может произвести на человека сказочно красивый цветок, вдруг распустившийся на привычно невзрачном, колючем кактусе, долго стоявшем на подоконнике. После того как через несколько дней кактус отцветет, он уже не будет казаться «невзрачной колючкой».

Важную роль в формировании отношений к природному объекту играют **экологические установки**, которые складываются в виде предрасположения человека к определенной форме реагирования, побуждающего к ориентации его деятельности в определенном направлении и последовательным действиям по отношению ко всем природным объектам и ситуациям, с которыми они связаны. Такая установка характеризуется единством эмоционального, когнитивного и поведенческого компонента.

Эмоциональный компонент включает систему чувств, связанных у человека с соответствующим объектом.

Когнитивный компонент составляют оценочные суждения и убеждения, сформировавшиеся на основе определенных знаний об объекте.

Поведенческий компонент проявляется в виде предрасположенности к реальным положительным или отрицательным действиям в отношении природного объекта.

Экологические установки могут как возникать в результате действия описанных ранее механизмов формирования отношений к природному объекту, так и существовать у человека еще до взаимодействия с ним.

Имеющиеся у человека экологические установки выполняют роль своеобразных «фильтров» при восприятии объектов природы, осуществляя регулирующую функцию в рамках всех трех каналов формирования субъективного отношения.

Положительные установки стимулируют действие положительных релизеров (и снижают значимость отрицательных), делают человека более сензитивным, чувствительным к ним, способствуют дальнейшему формированию положительного отношения к данному природному объекту.

Отрицательные установки, наоборот, блокируют воздействие положительных релизеров (и усиливают значимость отрицательных), делают человека невосприимчивым к ним, соответственно, препятствуют возникновению положительного отношения.

Иногда у человека может существовать и противоречивая экологическая установка по отношению к какому-то природному объекту. Это происходит при рассогласовании эмоционального, когнитивного и практического компонента установки.

Особое значение в формировании субъективного отношения к природе имеет такой установочный механизм, как **стереотипизация**, которая представляет собой приписывание всем объектам или явлениям одной группы, одного типа сходных характеристик, свойств, качеств при игнорировании существования возможных различий. Она возникает на основе потребности упростить и ускорить процесс

познания и ориентации в окружающем мире. В ее основе лежит общепсихологический механизм перенесения определенных представлений и отношений, сформировавшихся в процессе взаимодействия с одним объектом или явлением, на группу в чем-то родственных объектов или явлений.

Благодаря механизму стереотипизации, субъективное отношение, сформировавшееся, например, к своей домашней собаке, переносится сначала на всех собак, а затем и на родственные виды животных. Постепенно оно может быть перенесено и на другие природные объекты и, более того, распространиться на природу в целом.

Именно стереотипизация позволяет возникнуть такому сложному и многоаспектному психологическому образованию, как субъективное отношение к «природе в целом», в том числе специальный вид этого отношения – чувственное отношение и, в частности, наивысшее проявление чувственности – любовь к природе.

Общие выводы по исследованию, изложенному в этой работе, могут быть представлены в следующем виде:

1. Системно-подсистемные взаимосвязи явлений материального мира обуславливают следующие системные включения: отношение человека к материальному миру > взаимоотношения человека с окружающей средой > субъективные отношения человека к природе > чувственные отношения человека к природе > любовь человека к природе.

2. Любовь к природе формируется у подрастающего человека на основе установочного природосообразного механизма стереотипизации, в основе которого лежит общепсихологический **принцип перенесения** определенных представлений и отношений, сформировавшихся в процессе взаимодействия с одним объектом или явлением природы, на группу в чем-то родственных объектов или явлений, затем эти представления и отношения трансформируются, или гомологически переносятся, на другие, неродственные природные объекты и, наконец, переносятся на природу в целом.

3. Реальные механизмы формирования чувственного отношения к отдельному природному явлению реализуются на основе положительных и отрицательных релизеров, проходящих по следующим каналам: перцептивному, когнитивному и практическому, и трансканальных механизмов, действующих в рамках этих каналов.

4. Любовь к природе формируется как высшее проявление чувственных отношений к ней (на основе развития позитивных релизеров и подавления отрицательных релизеров) на основе следующих установочных эффектов: первичности, ореола, новизны и стереотипизации.

5. Чувственное отношение человека к природе, рассматриваемое вне гармонии с познавательным и потребительским отношением к ней, т.е. вне общей культуры человека, может привести к своеобразному «чувственному сциентизму», по аналогии с познавательным сциентизмом, возникающим в случае абсолютизации познавательных отношений в ущерб чувственным отношениям человека к природе.

Библиография

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: ГУПИ Наркомпроса, 1939. – Т. 1. Великая дидактика. – 318 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Наука, 1978. – 568 с.
3. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Детская литература, 1989. – 238 с.
4. Sorokin P. Social and Cultural Dynamic. – V. 1-4. – N.Y.: American Book Company, 1937-1941.
5. Тюмасева З.И., Кваша Б.Ф. Валеология и образование. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.

ГЛАВА 2

СРАВНИТЕЛЬНАЯ АТРИБУЦИЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ОБЪЕКТНОСТИ ПРИРОДНЫХ И СОЦИОПРИРОДНЫХ СИСТЕМ

...кто берется за частные вопросы без предварительного решения общих, тот неминуемо будет на каждом шагу бессознательно для себя «натывать» на эти общие вопросы.

В.И. Ленин

В этой главе опишем проблемно-методологическое поле, на котором произрастают те «общие вопросы» (по В.И. Ленину), без предварительного решения которых изучение сопряженных проблем взаимоотношений человека и окружающей среды (экологии), здоровья (валеологии) и чувственных переживаний человека (психологии) будет просто несостоятельным.

На основе чего же происходит сопряжение экологии, валеологии и любви человека к природе? Да прежде всего, на основе культуры как исторического феномена: об этом свидетельствует содержательное наполнение таких понятий, получивших широкое распространение, как «культура здоровья», «культура отношений человека к природе» и даже «культура природы» (по Д.С. Лихачеву), ну, и, конечно, – «культура любви к природе». Глубинная, сущностная **взаимосвязь экологии и валеологии** показана в нашей монографии «Валеология и образование» [16], в которой, в частности, приводится интегрированное понятие здоровья, позволяющее вкладывать точный, рациональный и достаточно общий смысл в словосочетания «оздоровление

природных систем», «оздоровление экономики», «оздоровление образовательных систем», «оздоровление человека» и т.д. При этом здоровье как предмет экологии имеет не только объективные, но и субъективные проявления, которые являются частью культуры отдельного человека и общества, а значит, и частью культуры отношений человека к окружающему миру и самому себе.

2.1. Фундаментальные понятия, обеспечивающие решение обсуждаемой проблемы

*В действительности все
иначе, чем на самом деле.*

С.Е. Лец

Целенаправленное развитие личности, рациональное формирование личностных качеств подрастающего человека предполагает (или должно предполагать), как подчеркивал К.Д. Ушинский, знания учителем обучаемого во всех отношениях. Только на этой основе можно ставить и эффективно решать задачу о достижении физического, духовного и социального благополучия – не только для отдельного человека, но и поколения, этноса, народа, общества, обеспечивая устойчивое развитие им, а вместе с этим и устойчивое развитие системы человек – общество – природа (биосфера). Именно в связи с этим и рассматриваются в этой книге сопряженные проблемы экологии, валеологии и культуры, а в этой главе – объективные и субъективные основания формирования личности, нацеленной на рациональные отношения с окружающим миром. А в этом параграфе рассматриваются фундаментальные, базовые для нашего исследования понятия и соответствующий им категориальный ряд, который обуславливает не только методологию проводимого исследования, но и систему конкретных разноуровневых

задач, через решение которых проходит путь к решению основной проблемы.

Формирование личности в современном обществе реально осуществляется на основе образования – формального и неформального. При том что теория и практика российского образования опираются на философскую **доктрину** созидательной деятельности как основы человеческого развития и саморазвития.

Однако, как показали разработки ряда западных исследователей образования, например классика недидактической теории образования К. Роджерса [14], только один деятельностный подход к развитию подрастающего человека, обуславливающий субъект-объектную парадигму образования, не обеспечивает решение ряда современных проблем образования и педагогики в целом. Именно поэтому все более утверждается субъект-субъектная образовательная парадигма, выходящая за пределы возможностей деятельностной доктрины и развивающаяся в русле категории «отношение», более широкой и общей, чем категория «деятельность», и потому имеющей по сравнению с ней больший эвристический потенциал, который обеспечивает решение проблем, не поддающихся методам классической теории образования.

Атрибутивный анализ [1], обращенный к сравнительному изучению **субъект-объектной и субъект-субъектной парадигмы образования**, позволяет сделать вывод о том, что эти парадигмы вовсе **не являются** альтернативными, взаимоотрицающими, как может показаться на первый взгляд, но дополняют друг друга при изучении такого сложного многофакторного и многофункционального явления, как образование, интегрирующее в себе обучение, воспитание и развитие.

Об актуальности проблемы субъект-субъективизации образования говорит и тот факт, что, характеризуя выдающийся вклад Ж. Пиаже в теорию умственного развития,

один из самых ярких психологов нашего времени Дж. Брунер [6, с. 7], жалеет, что в теоретических построениях Ж. Пиаже не нашлось места интерсубъективности, и называет этот факт «пробелом в теории Ж. Пиаже».

А В.Т. Кудрявцев [10, с. 6] характеризует механизм становления общности ребенок – взрослый субъектом культуры в качестве одного из ключевых концептуальных и ценностных ориентиров исследований Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО.

Термины «субъект» и «атрибут» были введены в философию еще Аристотелем (IV в. до н.э.) в трактате «Метафизика». В процессе исторического развития научных знаний они наполнялись разным смыслом. Однако если **современная трактовка атрибута** уходит своими корнями во времена Аристотеля, то **современное понимание субъекта и объекта** восходит к более поздней философии Р. Декарта (XVI в. н.э.).

При всей исторической древности этих понятий, они разрабатываются, расширяются и одновременно узко специализируются и в наше время. Поэтому возникает необходимость уточнить смысл понятий «атрибут» и «субъект» в их взаимосвязи и в контексте темы параграфа.

Под атрибутом принято понимать существенное, неотъемлемое свойство предмета, без которого этот предмет не может ни существовать, ни мыслиться [17, с. 37]. Аристотель предложил отделять от атрибута **акциденцию**, под которой он понимал преходящее, несущественное свойство вещи в отличие от ее существенных свойств.

На протяжении пост-аристотелевой истории развития науки были периоды не только повышенного интереса к разработке парадигм «атрибут» и «акциденция» (Спиноза, Кант, Фихте и др.), но и периоды полного их отрицания (Декарт, Гобс и др.). Однако противостояние этих мнений прекратилось, как только понятия «атрибут» и «акциденция» были введены в формальную логику (Дж. Ст. Милль, Ф.К. Шиллер).

Термин «субъект» употреблялся в разные периоды истории философии в разном смысле [11]. Инициатор введения этого понятия Аристотель трактовал его одновременно и как индивидуальное бытие, и как материю в виде неоформленной субстанции.

Средневековая схоластика понимала под субъектом нечто реальное, существующее в самих вещах, в отличие от объекта, который существовал для схоластики лишь в интеллекте.

Современная трактовка понятия «субъект» берет начало в трудах Р. Декарта, для которого **противопоставление** субъекта и объекта выступает исходным пунктом **анализа познания**, и в частности обоснования знания его с точки зрения достоверности [3, с. 24].

Истолкование **субъекта как активного начала** в познавательном процессе открыло путь к исследованию условий и форм этого процесса, его субъективных предпосылок. Важный шаг на этом пути был сделан И. Кантом, который раскрыл **сущностные законы внутренней организации субъекта**, делающие возможным достижение **всеобщего и необходимого знания**, например **о категориях** как формах регуляции мышления, **о категориальном синтезе**, **о субъекте как родовом понятии**, вмещающем в себя весь исторический опыт познания. Тезис о социально-исторической природе **субъекта познания** был развит Г. Гегелем, для которого познание есть надындивидуальный процесс, развертывающийся на основе **тождества** субъекта и объекта. «**Домарксовский материализм** толковал субъекта в духе психологизма как изолированного индивида, познавательные способности которого имеют биологическую природу и который лишь пассивно отображает внешнюю действительность. **Диалектический материализм** радикально **расширяет понимание субъекта**, непосредственно связывая его с категорией практики. Поэтому здесь субъект выступает как **субъект предметно-практической деятельности**, а не

одного лишь познания. Это по-новому объясняет и социально-историческую природу субъекта: с точки зрения марксизма индивид выступает как субъект с присущим ему самосознанием постольку, поскольку он в определенной мере овладел созданным человечеством миром культуры – орудиями предметно-практической деятельности, формами языка, логическими категориями, нормами эстетических и нравственных оценок и т.д. **Активная деятельность субъекта является условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный субъекту в формах его деятельности** (выделение и разбивка наши. – З.Т., Б.К.). Подобная трактовка субъекта предполагает, что он не есть некий законченный объект, а выступает как субъект постоянного творческого преобразования окружающей действительности... Субъект – носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид и социальная группа), источник активности, направленной на объект» [Там же].

В связи с этим широко известным пониманием субъекта удивляет тот факт, что на протяжении многих десятилетий (вплоть до 90-х годов XX века) отечественная научная педагогика советского периода находилась на платформе только субъект-объектности общего образования: ученик (воспитанник) – объект, а учитель (воспитатель) – субъект педагогической деятельности. И это при том, что педагоги-новаторы успешно реализовывали и педагогику сотрудничества, и ученическое (школьное) самоуправление, и гуманистическую педагогику и т.д., что ставило ученика в положение субъекта. К этому можно добавить еще и такие специфические проявления субъектности, как «субъект экологических отношений», «субъект Российской Федерации», «субъект права» и т.д., выходящие за рамки традиционного понимания субъекта.

Поскольку субъект-объектные отношения порождаются активной деятельностью, обратимся к ее определению в сравнительном аспекте с категорией «отношение».

Под деятельностью (в широком смысле) принято понимать специфическую для живого организма **связь с окружающим миром**, опосредующую, регулирующую и контролирующую **взаимоотношения** между организмом и средой, и прежде всего обмен веществ [17].

Различают **элементарную** и **высшую** форму деятельности. Первая характерна для животных; она заключается в инстинктивном приспособлении организма к окружающему. Вторая, вырастая из первой, видоизменяя ее, составляет исключительное достояние человека, и поэтому о ней говорят как о деятельности в узком смысле слова. **Специфической особенностью высшей формы** деятельности является **сознательное** преобразование окружающего мира, т.е. активное воздействие на него.

Развиваясь, **деятельность человека дифференцируется** на **внешнюю** и **внутреннюю**. Первая складывается из специфических для человека **действий с реальными предметами**. Вторая происходит «в уме», посредством умственных действий, где человек оперирует не с реальными предметами, а **использует для этого образы**.

Внутренняя деятельность планирует внешнюю; она возникает на основе внешней и через нее реализуется. В зависимости от многообразия потребностей человека и общества складывается и многообразие конкретных видов деятельности людей.

Если исходить из того, что **отношение** – это **типологическая характеристика** взаимосвязей предметов и явлений материального и идеального мира, а **деятельность** – это **связь** (подчеркнем, именно **связь**, и не обязательно взаимосвязь), да еще не предмета вообще, а **живого предмета-организма с окружающей средой**, то понятия «отношение» и «деятельность» необходимо рассматривать в

родо-видовом соподчинении: **деятельность** – это специальный **тип активных отношений**, которые обуславливаются целесообразностью изменения и преобразования окружающего мира, осуществляемого живым организмом или живыми организмами. Впрочем, возможно и зеркальное толкование: взаимодействие двух предметов, нацеленная от каждого из них на другой, является специальным типом отношений этих предметов.

Приведем иллюстрирующий пример: человек, назовем его обидчиком, наступил на ногу – нечаянно в толкотне – другому (обиженному) и получил в ответ удар в лицо. Исходя из строгого определения, то, что совершил обидчик, не является деятельностью, но относится к категории действий в их физическом понимании. Тем самым обидчик не проявил себя как субъект. В то же время обиженный, совершив целенаправленное действие, проявил себя в качестве субъекта деятельности. Можно ли в этом случае характеризовать взаимосвязанные действия обидчика и обиженного как отношение? Ответ должен быть положительным при условии, что будет выбрана адекватная типология этих взаимодействий. Однако тип взаимодействий обидчика и обижаемого можно характеризовать в описанной ситуации как объект-субъектные.

Если бы обидчик сознательно наступил на ногу обиженному, то при той же реакции последнего их взаимодействия можно отнести к типу субъект-субъектных.

Если же на сознательное действие обидчика последовала бессознательная реакция обиженного (например, в виде крика от боли), то взаимодействия между обидчиком и обиженным можно отнести к типу субъект-объектных.

Заметим при этом, что словосочетания «объект-субъектные» и «субъект-объектные» имеют в описанных случаях различное содержательно-смысловое и семантическое значение.

Наконец, если бессознательные действия обидчика обусловили бессознательные же действия обиженного, то их взаимодействия должны быть отнесены к типу объект-объектных отношений.

Здесь необходимо отметить различие характеров объект-объектных отношений в живой и неживой природе. Объект-объектные взаимоотношения **неживых тел** подчиняются законам механики И. Ньютона, в частности, такому: действие равно противодействию. А вот объект-объектные взаимодействия **живых тел** чаще всего подчиняются другому, не механическому, а психофизиологическому закону: действие как акция может быть неадекватно противодействию как реакции в том смысле, что противодействие может усиливать (или ослаблять) действие, и, наоборот, действие может вызывать ослабленное противодействие и даже индуцировать полное отсутствие последнего.

Анализ типологии отношений **обучаемого и обучающего** между собой, а также их отношений к образовательному процессу и образовательной среде имеют свою специфику и особенности, потому что, с одной стороны, частность, конкретика всегда богаче свойствами, чем общность, а с другой стороны, взаимодействия, взаимоотношения обучаемого и обучающего происходят в определенных условиях, которые обуславливают **особый характер субъектности и объектности** образования во всех его проявлениях.

Специфика деятельности (в узком смысле слова) как типа отношений заключается в том, что деятельность обязательно включает в себя цель, средство, процесс и результат, т.е. неотъемлемым сущностным признаком, атрибутом ее является **осознанность**.

История культуры убеждает в том, что **деятельность** (именно и только деятельность) **не является единственным исчерпывающим основанием** активности человека, и тем более его развития. В самом деле, с одной стороны, **основанием деятельности** является сознательно

формируемая цель, а с другой стороны, **основание** этой **цели** лежит вне самой деятельности – в сфере человеческих потребностей, ценностей, идеалов.

Отмеченные характеристические признаки человеческой деятельности вполне относятся и к таким ее **специфическим видам**, как педагогическая, образовательная деятельность, во всем многообразии проявлений, например в виде обучения и воспитания, а также деятельности **по предъявлению** учителем информационного материала и деятельности ученика **по усвоению** предъявленного ему материала. Кстати, именно в связи с особой значимостью предъявительской деятельности учителя и усвоенческой деятельности ученика выделяются в государственном образовательном стандарте «базовый инвариантный уровень предъявления учебного материала» и «минимальные требования к уровню подготовленности учащихся, т.е. к усвоению им предъявленного материала».

Если атрибутивный анализ разнохарактерных многофакторных взаимосвязей двух предметов позволяет определять **степень активности** этих предметов, то вид активности, рассматриваемый как целенаправленная деятельность, соотносится с предметом, который называют субъектом, а предмет, на который направлена деятельность, обозначают термином «объект». А взаимосвязи характеризуются как субъект-объектные отношения рассматриваемых предметов. Если же взаимосвязи предметов проявляются в **интерактивных** формах, обуславливающих однотипную активность каждого из них, то такие предметы называются субъектами, а сами взаимосвязи – субъект-субъектными отношениями.

Подчеркнем: приведенный анализ онтологической сущности понятий «отношение» и «деятельность» необходим для того, чтобы соотнести **производные** от них **понятия** «образовательная (педагогическая) деятельность» и «образовательные (педагогические) отношения», а вслед за

этим и **парадигмы** «субъект-объектная педагогическая деятельность» и «субъект-субъектные отношения в образовательном процессе», на первой из которых основывается **традиционная** теория образования, а на второй – **новационная** теория образования. Причем эти теории являются не альтернативными (как иногда полагают), а дополняющими друг друга в соответствии с общенаучным принципом дополнительности.

Жизнь обуславливает необходимость продолжения исторического **процесса развития** (расширения и одновременно углубления) **понятия «субъект»** и соответствующей ему парадигмы.

Основное направление этому развитию задает экология, которая интегрируется едва ли не со всеми областями научного знания хотя бы по той причине, что современная экология [13, с. 323] приняла в качестве предмета своего изучения **взаимоотношения** (именно взаимоотношения!) живых организмов и их сообществ с окружающей средой. Из этого следует, что она изучает отношения, более того, взаимоотношения, т.е. некоторый тип равных партнерских (в определенном смысле) отношений между живыми организмами и природными системами, состоящими не только из живых и даже биотических объектов, но и абиотических, т.е. неживых.

Что же это за партнерские отношения между живым и неживым? Как они возможны, какие они? Этому посвящен следующий параграф главы. Здесь же для нас важно другое: допуская равноправные партнерские отношения между живыми организмами, находящимися на разных уровнях структурно-функциональной и системной организации, и более того, между живыми организмами и окружающей средой, экология характеризует их как субъект-субъектные.

Из проведенного анализа следуют выводы:

1. Категории «атрибут», «акциденция», «субъект» и «объект» взаимосвязаны и взаимообусловлены, следовательно,

относительны в связи с двунаправленностью взаимосвязей, т.е. в определенных деятельностных, отношенческих, познавательных ситуациях субъект может рассматриваться как объект (и наоборот), а акциденция – как атрибут (и наоборот).

2. Атрибуты как характеристические, сущностные качества присущи не только предметам, явлениям, объектам и субъектам, но и отношениям между ними. Тем самым характеристика предметов на языке «объект», «субъект» является **не абсолютной, а относительной**. Именно поэтому **субъект-субъектная и субъект-объектная характеристика отношений** предметов и явлений (в том числе и педагогических) является не альтернативной, а дополняющей в соответствии с общенаучным принципом дополнительности Н. Бора.

Этот вывод приобретает особую значимость для теории и практики образования, ибо на рубеже XX и XXI веков произошла (как это нередко говорят) **смена** образовательных парадигм: субъект-объектной на субъект-субъектную и дидактической на недидактическую. В действительности же педагогические теории, построенные на основе парадигм «субъект-субъектные образовательные отношения» и «субъект-объектная образовательная деятельность», «дидактика» и «фасилитация» дополняют друг друга. И в этом проявляются (согласно тому же принципу дополнительности Н. Бора) не недостатки, а достоинства указанных теорий.

3. Атрибуция как проявление характеристических, сущностных качеств предметов или явлений имеет как **объективные основания** в виде реальных отношений между предметами, явлениями, так и **субъективные основания**, опосредованные субъективной человеческой деятельностью, отраженной в мышлении. Тем самым атрибуты имеют комплексную объективно-субъективную природу.

4. Всякая теория, обусловленная парадигмой «субъект», будет адекватной только в том случае, если она учитывает

родо-видовое соподчинение понятий «отношение» и «деятельность», а категориальное поле, на котором изучается парадигма «субъект», рассматривается как подсистема категориального поля, на котором изучается парадигма «отношение».

5. Поскольку социально-историческая **природа субъекта-индивидуума** проявляется не только в познании, предметно-практической деятельности и владении языком, логическими категориями, нормами эстетических и нравственных оценок, но и в **овладении миром культуры, созданным человечеством**, то неиндивидуализированный субъект (природный и социальный) проявляется прежде всего в его отношениях к человеческой культуре и к культуре природы (по Д.С. Лихачеву) [12, с. 148-150].

Субъективизация природных явлений, рассматриваемая в следующем параграфе главы, важна потому, что, используя логическую гомологию, можно затем конструировать субъективизацию **образовательных систем** по гомологии с субъективизацией природных систем, с тем чтобы сравнить атрибуты субъект-объектной образовательной деятельности и субъект-субъектных образовательных отношений.

2.2. От субъекта – к субъективности и субъективизму

*Лучше вовремя ошибиться,
чем не вовремя поступить
правильно.*

К. Уэллс

Всякое основное, **базовое понятие**, отображающее наиболее **общие и существенные** свойства, стороны, отношения явлений действительности и познания и называемое еще **категорией**, порождает **производные, вторичные понятия**, а также систему соответствующих грамматических

форм, которая называется **парадигмой** и обеспечивает полное и непротиворечивое, т.е. системное, описание широкого круга изучаемых явлений.

В аспекте предметности этой главы такой категорией является «субъект» (симметрично «объект»). А семантическую основу соответствующей парадигмы составляют производные формы – субъективность (субъективный), субъектность (субъектный), субъективизм (субъективистский), приобретающие немалое значение при изучении явлений культуры, образования, здоровья и экологии. Например, в определении здоровья, которое приводится в Уставе Всемирной Организации Здравоохранения, подчеркиваются объективные и субъективные составляющие здоровья. Однако в теории и практике здравоохранения и оздоровления населения рассматриваются почему-то в основном объективные факторы и крайне редко субъективные факторы здоровья, что резко снижает эффективность практического оздоровления подрастающего поколения и исследований в области здоровья.

Характеризуя отношения ученика и учителя в образовательном процессе, различают субъектные и объектные аспекты этих отношений, выделяя субъект-субъектные и субъект-объектные аспекты образовательных взаимоотношений.

Вот эти сущностно-качественные нюансы проявления субъективности, а симметрично и объективности, играют важную роль при изучении субъекта и объекта в разных условиях и в разных ситуациях их специфической активности. Если возникает необходимость характеризовать **тип внешней активности** определенного предмета в процессе его отношений с другими предметами, то говорят о субъектном или объектном проявлении этой активности в соответствии с буквальным пониманием субъекта и объекта. Если же типологизируют **внутреннюю активность** субъекта или объекта (например, потребности, ощущения,

суждения и т.д.), то обращаются к субъективному или объективному ее проявлению.

Если обратиться к комплексной внутренне-внешней активности личности, проявляющейся в разных жизненных, и в частности образовательных ситуациях, в различных взаимоотношениях ее с окружающей средой, то можно выделить следующие основные типы такой активности:

- **субъект-субъектная активность, или деятельность, или отношения** могут проявляться между явлениями, предметами одинаковой или даже совершенно различной природы: скажем, между учителем и учеником, находящимися в процессе интерактивного обучения в зоне ближайшего развития, и даже между обучаемым и образовательной средой, если в ней осуществляется процесс образовательного культуротворчества, на основе которого реализуется коадаптивное развитие обучаемого и образовательной среды; в последнем случае имеет место гомология с экологически обусловленными субъект-субъектными отношениями между человеком и окружающей средой;

- **субъект-объектная деятельностная активность** обуславливается целенаправленной деятельностью одного предмета, называемого субъектом, адресно прилагаемой к другому предмету, называемому объектом; деятельность такого типа осуществляется в процессе традиционного образования, организованного на основе классно-урочной формы, когда учитель выполняет роль субъекта, а ученик – роль объекта обучения, воспитания, образования;

- **субъект-субъективная активность личности** обуславливается внешней деятельностью субъекта, нацеленной на внутренние проявления личности, возможно (но не обязательно), той же самой личности; если соотнести эту модель активности с образованием, то в качестве иллюстрирующих примеров можно указать на личностно ориентированное образование, или фасилитирующее образование, или гуманистическое образование;

- **субъект-объективная деятельностная активность** обуславливается целенаправленной деятельностью субъекта, нацеленной на объективную сущность предмета, на который нацелена деятельность; причем этот предмет может иметь сам по себе не только объективные, но и субъективные проявления; в образовании эта парадигма реализуется, например, в непрерывном образовании, ориентированном на выраженные возрастные особенности обучаемых.

Исходя из содержательно-семантических различий симметричных производных высказываний типа А–В и В–А, можно описать теперь еще и такие производные конструкции: субъективно-субъектная активность, субъективно-объектная активность, субъективно-субъективная активность, субъективно-объективная активность.

2.3. Атрибуция экологической субъект-субъектности

Не природе нужна наша защита. Это нам необходимо ее покровительство...

Н.Ф. Реймерс

Экологический принцип, отображенный в эпитафье к этому параграфу, по существу, отвергает субъект-объектный подход к «защите» природы и утверждает партнерские, равноправные, субъект-субъектные отношения человека с природой.

Общим фактором субъективизации предметов и явлений природы являются типологически адекватные их взаимоотношения (именно отношения, а не деятельность, к которой они могут быть, вообще говоря, неспособны) с культурой природы. Если рассматривать саму возможность субъективизации предметов живой и даже неживой природы, то (как

показано П. Сингером, Б. Брофи, А. Ганном, Д. Андреевым, Т. Павловой, Кр. Стоуном, Т. Риганом и М. Уарреном) в **качестве основных факторов** такой **субъективизации необходимо рассматривать этические и правовые критерии**. Это не должно быть неожиданностью, потому что высокие **этические и эстетические идеалы** отношений человека к живой природе четко просматриваются уже в наскальном искусстве самых древних культур земной цивилизации, когда человек действительно осознавал себя частью природы. Так, в Древнем Египте животные уже рассматривались как субъекты права. Об этом свидетельствует папирус, найденный в пирамидах, в котором сказано: «Не найдено ни одной жалобы быка против Н.».

Нравственные аспекты отношений человека с природой развивали многие философы прошлого, например Ж.-Ж. Руссо и И. Кант. В основе этики И. Канта лежит **закон внутреннего повеления (категорический императив)**, утверждающий такое правило: поступай всегда согласно принципу, который мог бы стать всеобщим законом. У этого правила есть и другая адресная формулировка: поступай так, чтобы всегда относиться к человеку как к цели, а не только как к средству.

Обобщив закон И. Канта, Т. Риган – один из видных современных теоретиков прав животных перевел нравственный категорический императив в правовое поле таким образом: звери и люди – цели сами по себе, поэтому их полезность не может попираť присущую им общую ценность, которая является основой для **равенства прав зверей и людей** в области общих для них основных физиологических качеств – желания, память, разум.

В силу самой логики категорического императива трудно согласиться с В.Е. Борейко [4, с. 29], который объясняет призыв И. Канта не обращаться со зверями плохо тем, что в противном случае «со временем такое обращение перейдет и на людей». И якобы И. Канта «само по себе

страдание животных не волновало». А мы думаем, что не только волновало, но и не могло не волновать, потому что категорический императив он рассматривал как **всеобщий закон**. Более того, согласно И. Канту все, что имеет внутреннюю ценность (внутреннюю природу, духовную сторону, ценность в себе), должно рассматриваться как цель, а не только как средство.

Началом практической субъективизации животных через признание за ними вполне определенных прав можно считать публикацию в 1965 году под названием «Права животных» известной писательницы Бриджит Брофи. В настоящее время существует несколько различных теорий, рассматривающих животных, и, более того, живую и неживую природу в качестве субъектов права. Не вдаваясь в анализ теорий, приведем основные общие положения, которые – по гомологии – позволят перейти **от субъективизации природных явлений к субъективизации явлений образования**.

1. **Жизнь и благополучие (здоровье) биоэкосоциальных систем являются высшими ценностями.**

2. **Жизнь – это основание для того, чтобы все живое заслуживало морального уважения.**

3. **Животные имеют право на жизнь, право не подвергаться страданиям, право на воспроизведение, право не быть без необходимости убитым, замученным. Мы должны позволять животным, насколько это возможно, жить согласно их собственной природе.**

4. **Чем более редким является определенный вид животных, тем больше прав имеют животные этого вида.**

5. **Все чувствующие существа могут чувствовать страдания и поэтому могут иметь интересы.**

6. **Права индивидуальной особи имеют приоритет перед правами вида в целом.**

7. **Людей связывают с животными** одни и те же самые существенные физиологические качества – желания, память, разум.

8. «...проблемы окружающей среды не являются в первую очередь вопросом воздействия на интересы индивидуальных животных ... даже если о животных можно правдоподобно сказать, что они обладают правами (в рамках концептуальной структуры либеральной традиции), **права животных не могут сформировать** (выделено нами. – З.Т., Б.К.) основу этики окружающей среды ... концепция прав не может служить для защиты постоянной целостности природы...» (Л. Ганн) [цит. по: 5, с. 28].

9. **Права живой природы не зависят от ее пользы.** Морально правильные действия не могут оцениваться с позиций пользы. Неправильное действие всегда аморально, даже если может принести кому-то пользу. «Распространение основного принципа равенства от одной группы к другой, от одного биологического вида к другому не значит, что мы должны относиться к этим группам или видам совершенно одинаково или даровать им совершенно одинаковые права. Должны ли мы это сделать, зависит от природы членов этих групп или видов. **Основной принцип равенства не требует идентичного обращения, он требует равного уважения и внимания** (выделено нами. – З.Т., Б.К.). Равное внимание для различных существ может вести к различному обращению и различным правам». (П. Сингер) [цит. по: 5, с. 28].

10. «...сказать, что окружающая среда должна обладать правами, не означает, что она должна обладать любым правом, которое мы можем себе представить, или даже тем же самым объемом прав, которым обладают человеческие существа. Также это не означает, что любой объект в окружающей среде должен обладать такими же правами, что и любой другой объект в окружающей среде... следует иметь систему, в которой, когда друг природного объекта

полагает, что тот находится под угрозой, он может обратиться в суд об учреждении попечительства» (Кр. Стоун) [цит. по: 5, с .28].

11. **Принцип равенства** гласит, что желания, потребности, надежды и т.д. разных индивидуумов **имеют одинаковую важность и ценность** независимо от того, кто они: принц или нищий, белый или черный, иудей или язычник, самец или самка, гений или недоумок, человек или зверь.

12. **Принцип полезности** означает, что мы должны стремиться к достижению наибольшего возможного баланса добра со злом, например наибольшего удовлетворения интересов.

13. **Принцип интересов**: если существо имеет **интересы**, значит, ему можно нанести вред или пользу и оно может заслуживать моральное уважение; если существо не имеет интересов, значит, ему нельзя принести вред или пользу.

14. **Обладание жизнью** есть выражение **внутренней ценности**, и поэтому обладание жизнью – **главная причина** того, почему все существа заслуживают морального уважения: принцип интересов перерастает в принцип жизни: «...индивидуумы, имеющие присущую ценность, имеют моральные права. И потому, что они имеют ценность такого рода, их нельзя, не нарушая морали, использовать как средство. Все живые существа имеют присущую ценность, так как являются объектами жизни и независимости от интересов других» (Т. Риган) [цит. по: 5, с. 29].

Приведенные положения дают веские аргументы для утверждения экологической этики отношений ко всему живому, наделенному чувствами, имеющему потребности и интересы в их удовлетворении и тем самым права на благополучие и равенство, как общие для всего живого, так и специфические для отдельных групп и индивидуумов. Таким образом, говоря о правах, равноправных, партнерских

отношениях, необходимо иметь в виду многообразие атрибутивных уровней понимания этих понятий: есть права человека и права животного, права собаки и лабораторного животного, партнерские отношения людей и партнерские отношения человека с домашними животными, а также с природой, окружающей средой и т.д. Именно партнерство и равноправие в отношениях обуславливают их субъект-субъектную атрибуцию, а вместе с этим иерархическую природу понятия «субъект» и иерархию уровней субъект-субъектных отношений. Например, человек как субъект производственной деятельности, субъект мыслительной деятельности при решении логической задачи и субъект взаимоотношений с природой – это сущностно различающиеся явления хотя бы по той причине, что в первом случае деятельность (внешняя) субъекта направлена на объекты материальной природы, во втором случае внутренняя деятельность нацелена на некие идеальные образы, а в третьем случае – на реализацию потребностей и взаимодействий с окружающей средой.

Окружающая природа и более того – окружающая среда может быть для человека, с одной стороны, объектом, а с другой стороны, и субъектом, потому что, будучи частью природы, человек, реализуя свои биологические, духовные, материальные и социальные потребности, воздействует на окружающую среду, а она, в свою очередь, воздействует на человека, ибо вне этой среды человеческий организм просто не способен реализовать свои основные функции – жизнь, развитие, благополучие.

Будучи саморазвивающейся подсистемой динамической системы, называемой окружающей средой, человек развивается под влиянием окружающей среды, т.е. развитие человека и среды его жизни происходит в режиме сбалансированности, коадаптации.

Взаимоотношения, взаимодействия (именно взаимодействия) систем «человек» и «окружающая среда»

обуславливают субъектность (или симметрично – объектность) каждой из них по отношению к другой, а вместе с этим субъект-субъектный или субъект-объектный (в зависимости от ситуаций) характер взаимоотношений, взаимодействий этих систем. Регуляция, точнее, саморегуляция таких отношений, или гомеостаз (внутренний и внешний) системы «человек» – необходимое условие ее благополучия и самого существования.

Образовательная среда как подсистема окружающей среды играет определяющую роль в **формировании и развитии человека** как социального субъекта. Именно поэтому важны сбалансированные отношения человека не только с окружающей средой в целом, но и с такой специфичной ее подсистемой, как образовательная среда. (Научные основы образовательной среды представлены в [15].)

В иерархии надсистем базовой системы «человек» наибольший потенциал самовосстановления и устойчивости имеют (по законам системогенеза) системы более высокого уровня организации. А самый высокий потенциал устойчивости имеют среди таких надсистем биосфера и экосфера нашей планеты, которые лимитируют развитие надсистем более низкого уровня, в том числе и окружающей среды.

Однако жизнь человека протекает не только в **естественно-природных** саморегулирующихся, устойчиво развивающихся системах глобального, регионального и локального масштаба, но и в **природно-антропогенных** системах (типа культурных ландшафтов, сельскохозяйственных полей и т.д.), которые не обладают свойством **длительного самоподдержания** и называются еще **квазиприродными** системами, а также в сугубо **антропных, или артеприродных, образованиях** (промышленно-хозяйственные объекты, образовательные учреждения, жилища, образовательная и культурная среда и т.д.), которые называются **артеприродными**

средами, потому что **не обладают устойчивостью** и быстро разрушаются без вмешательства человека.

Если исходить из того, что в интересах самого человека и человечества поддерживать устойчивые взаимоотношения с окружающей средой (во всем иерархическом многообразии ее проявлений), реализуемые в режиме субъект-субъектности, и учитывать при этом различные возможности естественноприродной, природно-антропогенной и артеприродной среды, то специфика субъектности и человека и каждой среды названных типов не может не проявляться со всей определенностью, обусловленной **типологическим потенциалом** устойчивости среды.

Из анализа, проведенного в параграфе, можно сделать следующие выводы:

1. Получен ответ на один из ключевых для психологии экологического сознания вопросов: «Может ли природный объект восприниматься в качестве субъекта?» [7, с. 45]. Ответ, безусловно, положительный: если этот объект живой, то он является субъектом не только экологических отношений, но и **экологического права**, если же он не живой, но рассматривается как элемент окружающей среды для некоторого живого организма или группы таких организмов, то окружающая среда, имеющая не только абиотические, но и биотические элементы, определенно является субъектом экологических отношений.

2. Характер устойчивых отношений человека со средовыми системами разных уровней организации, подсистемой которых он является, должен отвечать принципам субъект-субъектных отношений.

3. Образовательная среда как вид артеприродной среды тем в большей степени является самоподдерживающейся, устойчиво развивающейся, чем больше среда и управленческие акции педагогического коллектива отвечают принципам средовости и экологического взаимодействия.

4. Поскольку ученик и учитель как субъекты-индивидуумы развиваются на основе обучения и воспитания в конкретной развивающейся среде, то эти два вида развития будут сбалансированными и устойчивыми только в том случае, если протекают в режиме коадаптации. Потому что природосообразное развитие обучаемого и образовательного процесса возможно только на основе исторически обусловленного культуротворчества, которое является естественным механизмом коадаптации образовательной среды и субъектов образования.

2.4. Экологическое образование как носитель функции обновления всего образования

Экологическое образование приобретает функцию обновления всего образования ...в развитии цивилизации и преодолении глобального экологического кризиса.

Г.П. Сикорская

Поскольку с обновлением российского образования, несмотря на многочисленные и разнообразные попытки, как-то не очень получается, напрашивается естественный вопрос: а может быть, оно вообще не поддается обновлению, потому как исчерпало потенциал обновления?

Поиск ответа на этот вопрос целесообразно упредить ответом на другой основополагающий вопрос – о принципиальной возможности, необходимости и целесообразности обновления образования на разных этапах его развития, в том числе и на современном этапе. Такая постановка не является риторической: многочисленные подтверждения тому поставляет сама многовековая история образования, богатая периодами не только глубокого и радикального

обновления, преобразования, но и явлениями регресса и накопившимися нерешенными в веках проблемами, ставшими как бы вечными.

Вот только некоторые, но, возможно, самые яркие примеры на этот счет.

Еще 400 лет назад Я.А. Коменский ставил и пытался решить принципиальный вопрос о природосообразном образовании. Увы, прошли столетия, а современное образование не только не стало таковым, но все более удаляется от природосообразности, становясь здоровьезатратным и даже здоровьеразрушающим.

Другой пример. Если исходить из того, что, с одной стороны, личность – это особый вид организации сущностных проявлений человека (биологических, психических и социальных), а, с другой стороны, образование всегда было нацелено в конце концов именно на формирование комплексных личностных качеств подрастающего человека, то оно, казалось бы, должно основываться на адекватно комплексных, системных знаниях о человеке, соответствующих определенному (например, современному) уровню научных представлений. К сожалению, даже современное образование не продвинулось в этом плане дальше призывных деклараций.

Тем более актуальным становится вопрос об изучении **потенциала обновления современного образования**, а также средств, механизмов и условий его целенаправленной реализации. Практическое же решение этого комплексного вопроса необходимо упреждающе **соотнести с хорошо аргументированным алгоритмом** достижения конечной цели глубокого и комплексного реформирования образования. А чтобы этот алгоритм обусловил устойчивый, **управляемый процесс реформирования**, необходимо, во-первых, четко прописанное «дерево этапных задач» и, во-вторых, аттракция этого процесса, при которой он сам становится еще и целью.

2.4.1. «Оно само виновато»

*Каждый век имеет свое
средневековье.*

Неизвестный автор

Современное общее образование нуждается в радикальном обновлении, а точнее, комплексном и системном реформировании, прежде всего потому, что оно:

- **является носителем** целого ряда как **внутренних**, так и **внешних противоречий** между интересами развивающегося общества и развивающейся личности, а также общества и биосферы, этносов и этносферы;

- **имеет недопустимо низкую эффективность**: по оценкам физиологов, КПД обучения в системе общего образования не превышает 25%, т.е. находится на уровне КПД «первых паровозов»;

- **не поспевает за непрерывным обновлением** теоретических (на 5% в год) и практических (на 20% в год) отраслевых знаний;

- **является здоровьезатратным** и для учеников и для учителей; в результате от 90 до 99% (по разным регионам России) выпускников общеобразовательных школ имеют хронические заболевания, а учителя подвержены таким негативным явлениям как, «полураспад профессионализма», происходящий для разных категорий педагогов за 2,5–4,5 года, и «профессиональное выгорание личности учителя», которое соотносится с невозможной потерей профессионально-личностных качеств, интенсивно происходящей после первых 10 лет работы в школе;

- **не нацелено на формирование рациональных** (в определенном смысле) **взаимоотношений подрастающего человека с окружающим миром**; собственно, это и является одним из оснований, на почве которого и формируются противоречия между человеком и окружающей средой;

- будучи ориентированным на **адаптацию** обучаемых к образовательной среде, традиционное общее образование **не может быть в принципе ни природосообразным, ни здоровьесберегающим**, потому что названные качества проявляются у образования, имеющего **коадаптивную природу взаимоотношений** обучаемого и образовательной среды;

- воспринимает **современную парадигму субъект-субъектных образовательных отношений** как альтернативу традиционной парадигме **субъект-объектной образовательной деятельности**, в то время как по своему существу эти парадигмы глубоко взаимосвязаны, более того, дополняют друг друга;

- ориентировано на образовательную среду как на комплексный фактор развития обучаемого (вспомним в этой связи развивающую образовательную среду), в то время, как показывает само историческое развитие человека, природосообразное обучение, воспитание и развитие подрастающего человека может происходить только в **развивающейся образовательной среде** и на основе **культуротворчества** (именно культуротворчества, а не культурологии и диалога культур), реализуемого в режиме **взаимного приспособления ученика и образовательной среды**, точнее, коадаптации развивающегося ученика и развивающейся образовательной среды;

- декларируя технологичность, **находится**, по существу, **на позициях рутинной методики**, не обращаясь к методологии развивающих (именно развивающих, а не только обучающих) **интерактивных образовательных технологий**.

Анализ показывает, что только **экологизация образования, или, если угодно, педагогическая экология, может и должна стать методологической основой** для устранения названных противоречий общего образования и в целом для радикального его обновления.

И вот почему.

Решение **комплексной проблемы** по устранению названных противоречий предполагает в целом достаточно радикальное обновление и самой парадигмы общего образования, и концептуальных и методологических основ теории и практики образования. Именно это обуславливает необходимость упреждающего поиска мощного **интегрирующего фактора для формирования комплексной методологии** решения обсуждаемой комплексной проблемы.

Есть основания полагать, что роль такого фактора может успешно выполнить проекция экологии как научного знания на область образования, проявляющаяся в экологическом образовании, или экологизации образования. Уверенность основывается на том, что многие новые идеи и понятия, входящие в теорию и практику современного образования, хорошо разработаны именно в экологии и имеют изначальную сугубо экологическую сущность. К категории таких понятий относятся, например, устойчивое развитие (образовательных систем), среда (образовательная), субъект-субъектные отношения (в образовательном процессе), коадаптация (развивающейся образовательной среды и развивающейся личности).

Таким образом, современная парадигма образования и обеспечивающая ее современная психология, педагогика, системология, экология и валеология позволяют разработать **теорию и практику обновления** всего образования, нацеленного на эффективное формирование ответственных, рациональных (в определенном смысле) взаимоотношений подрастающего человека и окружающей среды. И конечно, экология (а в большей степени – экология человека) призвана сыграть в этом определяющую роль, вызвав к жизни такие понятия, как «экологическая педагогика», «экологическая психология», а вслед за этим и «педагогическая валеология».

Уникальная роль экологии в устойчивом развитии земной цивилизации и экологического образования, в природосообразном развитии человека и общества подчеркивается во многих решениях, постановлениях, рекомендациях международных (по линии ООН) и правительственных структур и организаций. Однако... Еще в 1978 году Римский клуб обратил внимание мировой общественности на неадекватность принципов традиционного образования требованиям современного общества к личности и развитию ее познавательных возможностей. Именно в связи с этим был поставлен принципиальный вопрос о формировании «другого образования», или радикальном его обновлении, или современной (в отличие от традиционной) парадигме образования, в развитии которой экологическому образованию, собственно, и отводится роль основного фактора обновления «всего образования».

2.4.2. Потерянное экологическое образование

Уровень образования ... продолжает повышаться, так же как повышается истощение ресурсов, опасность экологических катастроф. Если спасти нас от этого призвано образование, оно явно должно быть каким-то другим.

Э. Шумахер

Приведенная в эпиграфе ироническая формула Э. Шумахера замечательна тем, что не только указывает на цель обновления, причем цель радикального обновления через поиск «другого образования», но еще и ориентирует теорию и практику образования на формирование экологической

природы у тех средств, с помощью которых эта цель может быть достигнута. Уже из этого следует важнейший вывод: обновление или, как еще говорят не очень удачно, совершенствование образования не является, точнее, не должно являться самоцелью для теоретиков и практиков образования: исторический процесс развития земной цивилизации, а следовательно и образования, представляет собой многовековой поиск «другого (для своей эпохи) образования», способного эффективно решать задачу формирования рациональных взаимоотношений подрастающего человека с окружающим миром, окружающей средой, окружающей природой.

Именно в этом многообразии «окружений» современное образование обратилось к идеологии экологического ноогуманизма, породив **феномен экологического образования**, приобретающего в своем развитии все более выраженную **функцию обновления «всего образования»**. И вот почему: «экологический кризис является по существу кризисом культуры» [10, с. 4], кризис культуры обуславливает кризис образования, а кризис образования, вне которого не может быть целенаправленного развития личности, формирует необходимость его радикального обновления или поиск «другого образования». В свою очередь, это «другое образование» может быть создано только на основе нетрадиционных образовательных принципов или нетрадиционной парадигмы образования. Чтобы все это стало реальностью, необходимо воспитать для «другого образования» новую популяцию педагогов, способных вывести молодое поколение за пределы кризисной культуры, приобщив его к культуре ноогуманизма. Только после этого можно оценивать (качественно и количественно) реальную эффективность обновленного общего образования, в котором основную обновляющую функцию будет играть экологическое образование.

Признавая особую роль и приоритетность экологического образования в становлении подрастающего поколения, мировое сообщество, олицетворенное в ООН, объявило последние два десятилетия XX века годами экологического образования. По истечении объявленного срока эксперты ООН оценили эффективность реального экологического образования, реализуемого в 20 странах мира, в число которых входила и Россия. Общий вывод такой: реальное положение дел в традиционном экологическом образовании весьма далеко от высоких критериев многочисленных деклараций, провозглашающих его чрезвычайную приоритетную значимость. По итогам объявленного ООН двадцатилетия экологического образования ему была предписана функция обновления «все-го образования» в XXI веке, каковую экологическое образование не смогло обрести в XX веке.

Если под экологическим образованием понимать всего лишь одну из предметных образовательных областей типа математического образования, исторического образования и т.д., то вряд ли традиционное экологическое образование сможет выполнить возлагаемую на него функцию обновления всего образования, как не сможет этого сделать и никакая другая из традиционных образовательных областей.

Именно в связи с этим возникает в многократном повторении **вопрос о природе экологического образования**. Общий ответ на него заключается в следующем: всякая предметная образовательная область представляет собой **дидактическую проекцию** на сферу образования соответствующей предметной научной области. В качестве такой проекции экологии как научной области и следует рассматривать экологическое образование.

2.4.3. На пути от обучения экологии – к экологическому образованию

*Превратить экологию из
науки фактов в науку идей.*

Н.Ф. Реймерс

*Превратить экологическое
образование из декларации в
великое благо для человека и
человечества.*

(Авторская парафраза
мысли Н.Ф. Реймерса)

Экология как полидисциплинарная область знаний и **экологическое образование** как полипредметная образовательная область индуцируют нередко у разных людей диссипативные представления о предметах и методах экологии и экологического образования. Именно в связи с этим один из самых ярких экологов нашего времени Н.Ф. Реймерс, обратив внимание на феномен превращения экологии в глобальную науку и разрастание понятия «экология» до глобальных масштабов, создал такой яркий образ: «каждый вкладывает в термин "экология" свой объем понятия, индивидуальные его оттенки. Ситуация приблизительно такова: "моя" экология – это не "твоя" экология, но все же что-то сходное, только, пожалуйста, отдай назад "мое" слово "экология"» [3, с. 58].

Подобная ситуация сложилась и с пониманием экологического образования: «мое» экологическое образование – это не «твое» экологическое образование... Приведем свежий и достаточно выразительный пример, почерпнутый из недавних публикаций.

Предлагается такая последовательность изучения экологии в системе общего образования: **в детском саду и**

начальной школе дети узнают слово «экология» (обратим внимание: именно и прежде всего слово!), которое закрепляется в их сознании как **учение о доме** (заметим, слово как учение), в котором мы живем, то есть о планете; **в среднем звене** экологию рекомендуется представлять как науку о **взаимодействиях организмов между собой** и с окружающей средой; а в **старшем звене** экологию представляют как науку о **взаимоотношениях** человека с окружающей средой.

Этот пример совершенно уникальным образом отобразил многообразие ошибок, которые обрекают современное экологическое образование и на неуспех и на непризнание.

Во-первых, слово не может быть учением, а тем более закрепляться в качестве того, чего не бывает: смысл образования, а тем более дошкольного образования, заключается вовсе не в «закреплении учения», а в решении комплексных задач формирования личности.

Во-вторых, экология не изучает «дом, в котором мы живем», хотя буквальный перевод экологии и означает учение, науку, но не о доме, а о жилище, местообитании, которые, к тому же, представляют собой нечто совершенно другое, чем дом, и не имеющее к «нам» никакого отношения.

В-третьих, вряд ли для учеников основной школы понятие взаимодействия является более доступным и простым, чем понятие отношения: и то и другое относится к философским категориям и находится в родо-видовом соподчинении.

Обратимся, однако, непосредственно к дидактической проекции экологии как науки на сферу образования.

Экология, согласно определению, которое дал еще в 1866 году ее основоположник Э. Геккель, – это **наука о взаимоотношениях** живого организма (групп организмов) и окружающей среды. В нем нет и намека на «дом, в котором мы живем». Тем самым экология – это наука о взаимоотношениях не

только человека, но любых живых организмов с окружающей средой. Хотя, конечно, человек – тоже организм, но, во-первых, он **не только организм**, но еще и **личность**, во-вторых, далеко не каждый живой организм является человеком, а в-третьих, экология не изучает «дом, в котором мы живем», независимо от того, понимается под этим домом окружающая среда или «вся планета»: этот «дом» в виде окружающей среды изучает совсем другая наука, которая называется энвайронментологией, а экология, подчеркнем еще раз, изучает взаимоотношения определенного типа. К тому же, если в качестве организма рассматривается человек, то, учитывая его биосоциальную специфику, науку, изучающую взаимоотношения человека и окружающей среды, следует называть уже не экологией, а экологией человека.

Заметим также, что в общеобразовательных школах многих западных стран ученики получают на начальном этапе действительно не само экологическое образование, а образование в области окружающей среды, или, по существу, энвайронментологическое образование, каковым не может не являться и фактически является по своему содержанию начальное «экологическое образование». Это единственный правильный вариант: нельзя формировать у человека отношение к тому, чего он попросту не знает, не ведает. Именно поэтому бессмысленно собственно экологическое образование без начального образования в области окружающей среды, или энвайронментологического образования. В такой последовательности происходило и историческое освоение человеком окружающего мира; этот исторический путь, в силу биогенетического закона Геккеля-Мюллера, человек должен повторить в основном и в своем индивидуальном развитии.

Определение экологии, по Э. Геккелю, индуцирует вопрос, выходящий за границы самой экологии как науки: **кто, что и как формирует взаимоотношения организма и окружающей среды?** Подчеркнем: в определении ключевым, базовым понятием является не «организм» и не

«окружающая среда» и даже не «отношения», а именно «взаимоотношения».

Если в качестве живых организмов рассматриваются **природные объекты**, то их взаимоотношения с окружающей средой формируются самой природой на основе присущих ей законов. Если же в качестве таких объектов выступают **биосоциальные объекты** или экосоциальные системы (к каковым относится и человек), то формирование их взаимоотношений с окружающей средой восходит к сфере не только природных, но и социальных явлений. Среди последних важную роль играет, точнее должно играть, образование – формальное и неформальное, ориентированное именно и прежде всего на формирование «ответственных» **рациональных** (в определенном смысле) **взаимоотношений** подрастающего человека и окружающей среды.

Под рациональным принято понимать **разумное** (от латинского *rationalis* – разумный). А разумное, в свою очередь, означает целесообразное, оправданное логикой событий, основанное на причинно-сущностных свойствах рассматриваемого явления.

Таким образом, рациональные взаимоотношения человека и окружающей среды – это такой вид этих взаимоотношений, который не разрушает сущностных свойств ни человека, ни окружающей среды. А **целенаправленное формирование рациональных взаимоотношений** подрастающего человека и окружающей среды **не может не быть одной из важнейших задач** общего образования вообще и экологического образования в особенности. Именно поэтому экологическое образование призвано обрести функцию радикального обновления общего образования. Однако в практике современного образования это самое «призвано обрести» оказалось **весьма далеко** от реального «обрело».

Обратимся к причинам этого «далеко».

В самом деле, «под экологическим образованием понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и

развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью» [10, с. 5]. Определение, которое широко используется в теории и практике российского экологического образования, порождает целый ряд противоречий, ставших причиной неадекватности современного экологического образования целям и задачам, стоящим перед ним, а следовательно, и недостаточной его эффективности.

Действительно, если под экологическим образованием понимать **непрерывный процесс**, как отмечено в определении, то языковая конструкция «непрерывное экологическое образование», используемая в той же «Концепции общего среднего экологического образования», теряет всякий смысл, потому что она содержательно обозначает «непрерывный непрерывный процесс», т.е. дважды непрерывный, процесс. Какового просто не может быть.

Подобное противоречие обуславливает необходимость уточнения двух понятий: самого **экологического образования** и **непрерывного образования**, которые, как показывает анализ, глубоко взаимосвязаны.

В той же Концепции содержится тезис: «нельзя сводить содержание экологического образования к традиционным образовательным областям и существующим учебным предметам» [10, с. 11], который не вызывает возражений, если исходить из того, что, во-первых, научное экологическое знание является полидисциплинарным и полипредметным, а во-вторых, экологическое образование есть все-таки дидактическая проекция названной области знаний на сферу образования. Надо только при этом иметь в виду, что справедливо и более сильное утверждение, чем приведенный тезис: на самом деле и по самому существу своему **экологическое образование не только не**

сводится «к традиционным образовательным областям и существующим учебным предметам», но в принципе **не может быть ни образовательной областью, ни учебным предметом** даже в том случае, если они будут пониматься не в традиционном, а в некотором новационном смысле. Чтобы убедиться в этом, достаточно дидактически правильно спроецировать экологию как научное естественно-гуманитарное знание на образование в целом. Именно в аспекте такой проекции основную задачу экологического образования необходимо видеть **в формировании** рациональных взаимоотношений ученика и окружающей среды, но, конечно, через (как сказано в приведенном определении) «формирование научных и практических знаний, умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности», обеспечивающих рациональные отношения. Исходя из указанной целевой установки для экологического образования, нельзя сводить его к традиционным образовательным областям и существующим учебным курсам, как это отмечено в «Концепции общего среднего экологического образования», но, более того, нельзя сводить экологическое образование и к новационным образовательным областям и учебным курсам.

Тем самым специфика дидактической проекции экологии на сферу образования проявляется в том, что образовавшееся в результате проекции экологическое образование нацелено не столько на формирование соответствующих знаний, сколько на формирование **комплексных личностных качеств**, выходящих за границы возможностей отдельных учебных курсов и образовательных областей. В результате экологическое образование становится в ряды **видов образования**, таких как гуманитарное образование, политехническое образование, художественное воспитание и т.д.

Именно недооценка или даже непонимание этой специфики экологического образования как специального вида образования и является основной причиной целого ряда

вторичных внутренних противоречий экологического образования и более того – для затянувшегося кризиса, в котором находится и экологическое образование и образование в целом.

2.4.4. А если классики не ошибаются?..

Было время, когда считали возможным сообщить образование. Даже знание в собственном смысле этого слова сообщить невозможно. Можно его человеку предложить, подсказать, но овладеть им он должен путем собственной деятельности.

Ф.А. Дистервег

Классики не ошибаются по многим причинам, и прежде всего потому, что, во-первых, утверждают мудрость, добытую на основе не только своего жизненного опыта, но опыта предшествующих поколений; во-вторых, «почти каждому мудрому изречению, как известно, соответствует противоположное по смыслу и при этом не менее мудрое» (Д. Сантаяма) [цит. по: 13, с. 114], и им дано умение преодолевать этот парадокс; наконец, в-третьих, классикам дана возможность заглянуть в будущее.

Если классики не ошибаются (а, как видно из тезиса Ф.А. Дистервега, приведенного в эпиграфе, это действительно так в нашем случае), то высшей целью экологического образования должно быть не экологическое знание и даже не экологическая культура и экологическое мировоззрение сами по себе, но рациональные взаимоотношения подрастающего человека и окружающей среды – рациональные в смысле их соответствия принципам ноогуманизма и Экологического манифеста.

Именно на таких позициях стояли Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, К.Д. Ушинский и многие другие классики педагогики еще задолго до появления и экологии, и экологического образования. А мыслители нового времени, например Н.К. Рерих и Н.Ф. Реймерс, как бы оберегая теоретиков и практиков экологического образования от абсолютизации именно экологических знаний, умений и навыков и даже экологической культуры и экологического мировоззрения, т.е., в конечном счете, и от сциентизма, подчеркивали: невозможно ни сообщить, ни внушить, ни навязать экологические знания, экологическую культуру, экологическое мировоззрение. Потому что они «незаметно входят в обиход каждого и становятся никому снаружи незаметными, но непременными стимулами жизни» (Н.К. Рерих) [цит. по: 13, с. 83].

Многое из того, что было понято классиками образования не только не реализовано, но и просто не понято, даже через века. И это происходит потому, что каждый из них открывал для себя истину, которую Леонардо да Винчи сформулировал так: «В наставницы я взял природу, учительницу всех учителей». Это не просто высказывание, это принцип жизни, принцип природоцентричности, хотя и очень личный, сформулированный задолго до появления экологии и экологического образования. Глубинность же его заключается в том, что под природой понимается, как следует из контекста, не только окружающая природа, внешняя природа, или, как говорят в наше время, экзосреда, но и внутренняя природа человека, внутренняя среда, эндосреда.

Именно единство эндосреды и экзосреды (без использования этих терминов, но по существу) называл Я.А. Коменский природосообразностью. Говоря в «Великой дидактике» о природосообразности, он имел в виду следующие три аспекта:

- заимствование педагогом приемов обучения у самой природы, причем не только живой; именно в связи с этим он и ввел понятие «научение», понимая под ним

совокупность самых общих принципов передачи и заимствования опыта на основе не прямой аналогии, или, как сказали бы теперь, гомологии, имея при этом в виду не «сообщение образования», о чем предостерегает Ф.А. Дистервег, а самостоятельное овладение знаниями;

- ориентация на индивидуальные и возрастные особенности обучаемых, при которой общее образование и сама Великая дидактика основывались, с одной стороны, на самых общих принципах научения, характерных для всего живого, а с другой стороны, выделялись специальные принципы, которые могут быть использованы при научении специальных групп детей – от «тупых» (как их называл Я.А. Коменский) до способных и одаренных, соотнося принципы с возрастными особенностями детей каждой категории;

- преемственность, непрерывность образования, причем непрерывность в смысле не только преемственности программ и содержания учебных курсов, но и интегрированной непрерывности по всем основным составляющим образования.

К сожалению, потенциал даже основных принципов Великой дидактики чаще всего не реализуется в традиционном общем образовании, хотя, казалось бы, привнесение в него идей экологии и валеологии инициирует наполнение принципов современными идеями, представлениями, содержанием и методологией их реализации. Говоря это, имеется в виду прежде всего «золотое правило дидактики», а также принципы природосообразности, непрерывности и некоторые другие, по существу исчерпывающе характеризующие Я.А. Коменским в «Великой дидактике», хотя адекватное терминологическое обозначение их сформировано только в современной теории образования. К таким «другим принципам» могут быть отнесены, например, коадаптация обучаемого и образовательной среды, субъект-субъектные отношения в процессе образования, интерактивные образовательные технологии и другие.

Основоположник природосообразного образования настолько глубоко понимал **процесс формирования взаимоотношений** подрастающего человека с окружающим миром, что и в наше время далеко не всем педагогам удастся проникнуть в эти глубины. А причины того вскрыты самим Я.А. Коменским в развернутом комментарии к «золотому правилу дидактики». При том, что в те далекие времена не были еще изучены многие механизмы формирования таких взаимоотношений.

В аспекте темы гораздо полезнее обращаться к классикам не столько за конкретными содержательными советами и рекомендациями, а по поводу **методологии решения глубинных проблем образования, оценки достоверности результатов исследований педагогических явлений и объективности сформулированных выводов**, основоположений, принципов, правил, законов.

Однако, как делали это классики – придумывали или изобретали? Анализ показывает, происходило ни то и ни другое. Например, тот же Я.А. Коменский открывал (именно открывал, а не изобретал и не придумывал) законы обучения и воспитания, наблюдая не только и не столько за учениками и учителями, но прежде всего за процессом научения в мире животных. А наблюдая, анализировал и обобщал. Именно в этом проявляется сама сущность природосообразного образования, открытого Я.А. Коменским: строить процесс обучения и воспитания не на основе эксперимента над подрастающим человеком, а на анализе и обобщении наблюдений за процессом научения, находя при этом общие закономерности. В этом и проявляется методологическое кредо основоположника доказательной, выводимой научной дидактики.

Современная сравнительная этология, сформировавшаяся в последние три десятилетия, но имеющая многовековую предысторию, убедительно подтвердила научную состоятельность, адекватность методологии Великой дидактики:

принципы, правила и законы обучения и воспитания (и в целом научения) **должны не придумываться и изобретаться, а открываться**: ведь открывается то, что существует, а изобретается то, что не существует в природе, т.е. искусственно привнесено в нее, а потому может оказаться противоестественным, неприродосообразным. Изобретательство в образовании тем более недопустимо, что оно нацелено на формирование духовного, физического и социального благополучия подрастающего человека.

Таким образом, **неприродосообразность образования имеет внутренние искусственные причины**. Только обращение теории и практики образования к внешним по отношению к нему, **природным основаниям** естественно-го процесса научения обеспечит образованию природосообразность, а теории образования – дедуктивную основу, доказательность, выводимость и адекватность практике научения и воспитания.

2.5. Педагогическая деятельность и образовательные отношения в аспекте субъективного и объективного восприятия

*У того, кто повторяет
старые ошибки, просто не
достает ума, чтобы совер-
шить новые.*

Э. Севрус

Казалось бы, разобравшись с взаимосвязью явлений, обозначенных терминами «субъект», «объект», «деятельность», «отношение», и спроецировав результаты разборки на область педагогики, мы вполне определяемся с понятиями «объект учебной деятельности», «субъект педагогической деятельности», «педагогическая (образовательная) деятельность», «отношения в процессе образования».

Однако обратимся к воспоминаниям В.Т. Кудрявцева и П.К. Уразалиевой: «В последние годы наш учитель Василий Васильевич Давыдов увлеченно работал над проблемой субъекта деятельности (прежде всего – учебной, хотя и не только учебной), в которой усматривал потенциальную «точку роста» теории деятельности в целом... На традиционные упреки оппонентов в том, что теория деятельности сфокусировала свой интерес на «объекте» и игнорирует «субъекта», Василий Васильевич неожиданно ответил согласием... В конце концов ни А.Н. Леонтьев, ни Д.Б. Эльконин, ни П.Я. Гальперин (не говоря уже о С.Л. Рубинштейне) никогда не мыслили деятельность как бессубъектную. Ведь она принадлежит именно ему, субъекту, выражая его свободную волю, целесообразные устремления и креативный потенциал, его способность со знанием и со смыслом относиться к реальному миру, активным началом в котором является он сам» [9, с. 14].

И все-таки по части теории деятельности (именно теории, а не личных мнений отдельных ученых), в которой внимание исследователя фокусируется прежде всего на объекте и почти игнорируется субъект образования, авторы приведенной публикации, думается нам, совершенно не правы, потому что, во-первых, еще за 50 лет до их публикации Ж. Пиаже исследовал **высшую форму уравнивания** субъекта и объекта, в качестве которой он рассматривал формирование так называемых операционных структур. Во-вторых, в 1979 году В. Дуаз и Г. Муньи [8] приходят к пониманию интересубъектности. И наконец, в-третьих, начало 90-х годов ознаменовалось четким осознанием необходимости отойти от парадигмы «субъект-объектная образовательная деятельность» в направлении утверждения парадигмы «субъект-субъектные образовательные отношения» – отойти не в смысле альтернативного противопоставления, а в смысле дополняемости.

При этом актуализируется **проблема** не столько педагогической деятельности, но **рациональных отношений, взаимоотношений** обучаемого и развивающих его факторов – обучающих, воспитывающих и собственно развивающих, т.е. образовательных факторов, а более общо – факторов образовательной среды.

Названная проблема выходит за рамки **классической парадигмы образования** и является важным, если не важнейшим, внешним основанием для разработки новационной парадигмы образования. Именно перевод его с парадигмы «педагогическая (образовательная) деятельность» на парадигму «педагогические (образовательные) отношения» позволяет радикально обновить, «осовременить» основные проявления и аспекты образования.

В самом деле, если образование основывается на парадигме «деятельность», «педагогическая деятельность», «образовательная деятельность», то, безусловно, это приводит к противопоставлению субъектов и объектов этих видов деятельности, ибо обучающий, воспитывающий противопоставляет (согласно самому понятию деятельности) **себе, как субъекту**, определенный **объект** этой деятельности, который «как материал ... сопротивляется воздействию на него ... должен получить новую форму и свойства, превратиться из материала в продукт деятельности» [2, с. 180].

Таким образом, сугубо деятельностный подход к образованию уже самой своей сущностью в принципе не допускает субъект-субъектные отношения в процессе образования. Может быть, в этом и **заключается одна из основных причин невозможности эффективного решения целого ряда новационных концептуальных вопросов образования**: обеспечить его природосообразность и гуманистическую направленность, реализовать педагогику сотрудничества и культуротворчества, а также целостную (а не предметную) систему развивающего обучения, сформировать **качественно различающиеся системы образования** для

зоны ближайшего развития и зоны актуального развития, исключить из системы общего образования целый ряд негативных явлений, и прежде всего перегрузку образовательного процесса, низкий индивидуальный КПД образования и некоторые другие вопросы.

Если встать на путь исключения **противостояния** объекта и субъекта образования, будет ли это означать отказ от парадигмы «педагогическая деятельность» во всем многообразии ее проявлений? Вовсе нет! Потому что, во-первых, переход к парадигме «отношения в процессе образования» вовсе не исключает деятельностной парадигмы, но естественным образом расширяет ее, так как деятельность является специальным видом отношений. Во-вторых, парадигма «отношение» допускает «субъективизацию» (в определенном смысле) объектов этих отношений в том случае, когда эти отношения становятся (должны становиться) по необходимости партнерскими, равноправными.

Таким образом, **деятельностный** и **отношенческий** **подход** к образованию не являются (во всяком случае, не должны являться) антагонистическими, альтернативными, как не являются альтернативными сами категории «деятельность» и «отношение». Вопрос в другом: как, в каком смысле и в какой мере должны быть сбалансированы эти подходы? Тем самым субъектные и объектные основания образования являются относительными в зависимости от приоритета в определенной образовательной ситуации деятельностной установки или отношенческой установки. К тому же «действия, деятельность не бывают безличными, всегда можно узнать конкретно, **кто** именно должен совершить, совершает, уже совершил (или, наоборот, не совершил) данное действие. Этому и служит понятие «субъект деятельности». Именно поэтому, как отмечает В.В. Белич [1, с. 18], под субъектом деятельности целесообразно понимать не только индивида (учителя, одноклассника), но и коллектив (педагогический, ученический),

которые ориентированы на определенные мотивы, цели и способы предстоящей деятельности и готовы их реализовать. В этой мысли В.В. Белича для нас важно то, что деятельностный субъект не обязательно соотносится с индивидом и личностью, но может быть и группой, коллективом. К тому же субъект не может существовать без объекта, впрочем, как и наоборот, объект не может быть без субъекта, потому что, называя одно из этих понятий, мы предполагаем его соотнесенность с другим.

Рассматривая понятие «отношение» как расширение понятия «деятельность», целесообразно «расширить» на отношения и деятельностное толкование субъекта, тем более, что «субъекты отношений» – рабочее понятие в правовой сфере, а в экологии отношения, взаимоотношения живых организмов (и их групп) с окружающей средой характеризуются как предмет изучения этой науки в его субъект-субъектных, коадаптивных, коэволюционных проявлениях.

2.6. Субъектная и объектная атрибуция образования

*В Китае все люди – китайцы,
и император там – тоже
китаец.*

Г.-Х. Андерсен

Несмотря на то, что понятие «деятельность» широко распространено не только в различных областях педагогической теории и практики, но и в философии, внимание исследователей к разработке теории деятельности не только не уменьшается, но, более того, все возрастает. Объяснить это можно тем, что рассматриваемая категория является методологически базовой.

Общая теория деятельности содержит в качестве своих подсистем деятельностные концепции обучения, воспитания

и развития, каждая из которых ассимилирует частные психолого-педагогические концепции: поэтапного формирования новых действий (П.Я. Гальперин), развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Л. Менчинская), формирования теоретического мышления (В.В. Давыдов, П.Г. Щедровицкий), проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Л.М. Матюшкин, М.И. Махмудов) и другие.

Значительный вклад в развитие интегрированной теории учебно-познавательной и педагогической деятельности внес В.В. Белич, разработавший методологию атрибутивного анализа педагогической деятельности [1]. Примечательно, что, выбирая в качестве объекта своего исследования педагогическую деятельность, В.В. Белич имеет в виду не только обучающую деятельность учителя, но и учебно-познавательную деятельность ученика в неразрывной взаимосвязи этих видов деятельности. Именно в связи с этим актуализируется проблема взаимоотношений обучающе-предъявляющей деятельности учителя и познавательно-усваивающей деятельности ученика, т.е. проблема описания природы, характера взаимоотношений учителя и ученика в образовательном процессе, при том что образование интегрирует обучение, воспитание и развитие.

Впрочем, основных, формальных вариантов у таких взаимоотношений (исходя из самого определения образования) возможно всего два: субъект-объектные и субъект-субъектные. Однако неформальный, сущностный, атрибутивный анализ показывает, что в действительности таких вариантов (основных и производных) может быть гораздо больше. Обусловливается это сущностным многообразием объектов образования.

Если понимать под обучаемым отдельного ученика, а под обучающим отдельного учителя, то возможны различные варианты их взаимоотношений, реализуемых не обязательно в виде вербальной учебной деятельности.

Введем обозначения: У – учитель, УК – ученик, \rightarrow – направленная субъектная активность, \rightarrow – направленная объектная реактивность, \Leftrightarrow – тождественность, эквивалентность.

Итак, варианты взаимоотношений систем «учитель» и «ученик».

Ситуация I: один ученик взаимодействует с одним учителем:

1. $У \xrightarrow{\rightarrow} УК$ – традиционная субъект-объектная учебная деятельность.
2. $У \xrightarrow{\leftarrow} УК$ – специфическая активизация учебной деятельности ученика, имитирующей деятельность учителя, которому он «объясняет».
3. $У \xrightarrow{\rightleftarrows} УК$ – совместная «партнерская» учебная деятельность учителя и ученика, интерактивное образование в зоне ближайшего развития.
4. $У \xrightarrow{\rightleftarrows} УК$ – взаимоотношения учителя и ученика, не обусловленные выраженной целью, направленной друг на друга.
5. $У \Leftrightarrow УК$ – роль учителя опосредованно выполняет сам ученик, т.е. происходит процесс самообучения.

Названные пять видов взаимоотношений могут иметь место еще и в таких ситуациях.

Ситуация II: группа учеников взаимодействует с одним учителем.

Ситуация III: один ученик взаимодействует с группой учителей.

Ситуация IV: группа учеников взаимодействует с группой учителей.

Каждая из четырех ситуаций возможных взаимоотношений ученика и учителя допускает 5 различных видов таких взаимоотношений, типологически представленных при описании ситуации I.

Таким образом, между системами «ученик» и «учитель» возможны (формально возможны) 20 различных

видов образовательных взаимоотношений, обусловленных их субъект-субъектностью и субъект-объектностью.

Если при этом иметь в виду рекомендации Я.А. Коменского педагогам рассматривать дидактику как общую теорию образования и искусно использовать ее в конкретных ситуациях научения, то теоретическое обоснование 20 видов взаимоотношений учителя и ученика приведет к полной системе специальных дидактик, исчерпывающе характеризующих **возможные взаимоотношения** субъектов и объектов образования.

Библиография

1. Белич В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности. – Челябинск: Юж.-Ур. кн. изд-во, 1991. – 144 с.
2. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1972. – Т. 8.
3. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1972. – Т. 25.
4. Борейко В.Е. Прорыв в экологическую этику. – Киев: Киев. эколого-культ. центр, 1999. – 122 с.
5. Борейко В.Е. Права живой и неживой природы // Зеленый мир. – 2001. – № 12-13. – С. 28-29.
6. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 3-13.
7. Дерябо С.Д. Феномен субъектного восприятия природных объектов // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 45-59.
8. Doise W., Mugny G. Individual and collective development // Europ. J. Soc.Psychol. – 1979. – № 9. – P. 105-109.
9. Кудрявцев В.Т., Уразалиева П.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 14-30.

10. Концепция общего среднего экологического образования. / Под ред. Зверева И.Д., Суравегиной И.Т. – М.: ИОШ РАО, 1994. – 17 с.
11. Лекторский В.А. Проблемы объекта и субъекта в классической и современной буржуазной философии. – М.: Наука, 1965. – 274 с.
12. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Дет. лит-ра, 1989. – 238 с.
13. Реймерс Н.Ф. Популярный биологический словарь. – М.: Наука, 1991. – 536 с.
14. Rodgers C. Freedom to learn for the 80-s. – Columbus–Toronto–London, 1983. – 415 p.
15. Тюмасева З.И. Системное образование и образовательные системы: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 280 с.
16. Тюмасева З.И., Кваша Б.Ф. Валеология и образование. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
17. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя, П.Ф. Юдина. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1963. – 543 с.

ГЛАВА 3

ЛЮБОВЬ К ПРИРОДЕ И ОЗДОРОВЛЕНИЕ В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ*

*В начале было Слово...
Все через Него начало быть,
И без Него ничто не начало быть...
В Нем была жизнь, и жизнь
была свет человеков...
И Слово стало плотью и обитало с
нами, полное благодати и истины...
Евангелие от Иоанна. Гл. 1*

*...с языком, с человеческим словом, с
речью, безнаказанно шутить нель-
зя; словесная речь человека – это
видимая, осязаемая связь, союзное
звено между телом и духом...*

В.И. Даль

Взаимосвязанные проблемы благополучия человека и окружающей его среды рассматриваются в этой главе в аспекте языковой культуры, которая является одной из важнейших составляющих общей культуры человека и человечества в этнических особенностях ее, обусловленных в значительной степени культурой самой природы (по Д.С. Лихачеву).

Поскольку исторический опыт человека обобщается в словесной форме, усвоение языка как объективной

* В написании главы принимала участие Д.А. Цыганкова.

системы речевого общения позволяет подрастающему человеку приобщаться к человеческой культуре. А ведь именно погружение в развивающуюся культурную среду является основным фактором исторического и индивидуального развития человека. Первостепенное значение играет при этом язык и речь, на основе которых происходит не только психическое развитие подрастающего человека и становление его мыслительно-деятельностной активности, но, более того, формирование отношений человека с окружающим миром, а следовательно, становление личности в единстве и целостности ее физической, духовной и социальной сущности. При этом развитие основных психологических функций человека, в контексте которых рассматривается речь, – восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения и, конечно, самого языка – происходит на основе глубоких **межфункциональных взаимосвязей**. Психологические функции, во-первых, претерпевают заметные возрастные изменения, во-вторых, находятся под воздействием таких **личностных образований**, как мотивация, самооценка, уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., и, в-третьих, все-таки язык и речь, во всем многообразии их функциональных проявлений, играют весьма значительную полифункциональную роль в развитии основных психических функций личности.

Еще в библейские времена слово соотносилось с жизнью, плотью, благодатью и истиной. Однако **благодать**, ниспосланную человеку, нужно сначала познать и возжелать, а потом уже и уметь получить во имя реального достижения благо-**получия**.

Объективное состояние и субъективное чувство полного благополучия (физического, духовного и социального) современная наука называет здоровьем человека. При том что именно **слово осязаемо связывает** (по В. Далю) физическое, духовное и социальное благополучие в интегрированную целостность, которая и есть здоровье.

Так что в современном понимании здоровья сошлись библейская благо-дать и современное благо-получие, осязаемые посредством языка в виде целостной системы различных видов благополучия человека.

Вряд ли найдется на Руси человек, душу которого не разбередят проникновенные слова С.Г. Кара-Мурзы: «Для России переход к <...> новому для нее типу власти означал бы смену культуры, мышления, языка... Принять новый тип власти над человеком или строить защиту от манипуляций – вопрос выбора исторической судьбы. А может быть, и вопрос существования русского народа» [5, с. 234].

И все-таки свершилось: Россия перешла (теперь уже, как стало понятно, перешла безвозвратно) к новому для нее типу власти. И что же из этого следует? Под угрозой существования оказались «вдруг» и российская культура, и русский язык, и российский менталитет, и сам русский народ, имеющий более чем тысячелетнюю историю, которая не однажды испытывала русичей самыми суровыми жизненными трудностями и невзгодами.

В контексте происходящих теперь в России масштабных потрясений актуально и злободневно звучат слова Владимира Даля в «Напутном слове» к «Толковому словарю великорусского языка», сказанные им почти 150 лет назад: «Пусть же всяк своим умом рассудит, что из этого выйдет: <...> отстав от одного берега и не пристав к другому, мы уьем и погубим последние нравственные силы в этой упорной борьбе... и вечно будем тянуться за чужим, потому что у нас не станет ничего своего, ни даже своей самостоятельной речи, своего родного слова» [4, с. II].

Погружение в масштабную и многогранную проблему уязвимости русской культуры, русского сознания, русского этноса мы рассматриваем через упреждающее сужение названной проблемы до максимально конкретной языковой предметности, которую соотносим со следующим смысловым рядом: язык и этническая идентификация, язык

и национальная безопасность, язык и здоровье человека, здоровье окружающей среды и общества.

3.1. Сопряжение познавательно-деятельностных областей «язык» и «здоровье»

Оздоровительный потенциал языка и речи можно оценивать, формировать и развивать только на основе эффективной реализации функций – традиционных и, возможно, новационных, выполняющих или могущих выполнять язык и речь.

Для характеристики предметности исследований по теме, обозначенной в названии параграфа, покажем, прежде всего, что пересечение познавательно-деятельностных областей «язык» и «здоровье» не является пустым множеством. Содержательное наполнение пересечения позволяет определить межпредметную методологию исследований.

Различные оценки языковых способностей и языкового поведения отдельного человека и народа обуславливаются прежде всего различным смыслом, который вкладывают разные исследователи в базовое понятие «язык». Впрочем, это замечание можно отнести в равной степени и к другому базовому для нашего исследования понятию – «здоровье» и к производным от него понятиям «оздоровление», «оздоровительные потребности», «оздоровительный потенциал».

Неоднозначное, различное, а порой и диссипативное понимание языка склоняет одних исследователей к мнению, что **язык** – это **уникальное свойство** человека, а других, среди которых нобелевский лауреат зоопсихолог К. Фриш, к тому, что языком (**специфическим** языком) владеют и многие животные. Именно в связи с этим получили широкое распространение понятия «язык животных», «язык медоносной пчелы» и другие им подобные. А нобелевскую премию К. Фриш получил в 1973 году за открытие у пчел «системы языка». При этом под языком он понимает так называемое

«дистанционное поведение», т.е. способность к передаче информации абстрактного характера, проявляющуюся далеко не у всех представителей животного мира; и тем не менее **язык не является исключительной привилегией людей и уникальным свойством человека и только человека.**

Использование языка есть высшая форма психической деятельности, присущей многим видам животных, которым, как выяснилось, доступны такие мыслительные операции, как абстрагирование, категоризация, экстраполяция и даже нечто подобное мыслительному перемещению в пространстве и времени [10].

В связи с последними открытиями в области зоопсихологии, этологии и языка основную проблему, как нам представляется, нужно видеть вовсе не в том, чтобы сужать или расширять понятие языка, принимать или отрицать наличие его у животных, но прежде всего в том, чтобы понять то **общее** и то **специфическое**, что присуще языковому общению человека и животных, стоящих на разных уровнях эволюционного развития, – при несомненной сложности и изощренности языка человека – в сравнении с языком животных. Важно, что глубинные свойства языка и процесса усвоения его подрастающим человеком, а также роль языка как фактора духовного благополучия, могут быть поняты лишь в сравнительном аспекте – с позиций зоопсихологии, этологии и антропологии: тенденция определять язык как исключительную привилегию *Homo sapiens* заранее привносит в исследования некоторые предубеждения.

Определений языка так много, что только их перечислению, как отмечает Ж.И. Резникова [10, с. 79], посвящена вся первая глава книги известного американского психолингвиста Н. Хомски «Язык и сознание».

Дать понятие языка на основе его объективных проявлений очень нелегко, поскольку он характеризуется большим числом необходимых признаков.

Американский лингвист Ч. Хоккет, как отмечает та же Ж.И. Резникова [10, с. 81], предложил изучать ключевые свойства человеческого языка в сравнении с языковыми возможностями животных различных систематических групп.

Используемое нами понятие языка мы предпочли другим, руководствуясь не субъективными оценками типа «более – менее» или «лучше – хуже», но его адекватностью современным представлениям о здоровье в связи с рассматриваемой проблемой язык – оздоровление.

Язык имеет **две формы существования**: язык как **средство коммуникации** общества, т.е. собственно язык, и язык как **речь индивидуума** [1, с. 181]. При том что язык как система имеет характер своеобразного кода, а речь является средством реализации этого кода.

Язык как система есть многомерное образование, дифференцируемое по видам проявления (устный и письменный язык), социальной предназначимости (литературный язык, социальные диалекты и др.), эстетической направленности (поэтический язык, специально-профессиональный язык), а также по конкретным задачам общения (в нашем случае такими задачами являются оздоровление человека, окружающей среды, образа жизни, образования).

Язык как речь, как форма речевой деятельности проявляется еще и в форме социальной активности человека. Тем самым функции языка социально обусловлены, так как большинство видов человеческой деятельности просто немислимы без речевых актов, и, более того, именно при участии языка происходит организация труда и многих видов общественной жизни людей.

«Язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми» [9, с. 117]. Эта идея классиков философии соотносится с процессом антропогенеза, историческим развитием онтогенетических потребностей в формировании и развитии индивидуальной речи.

Если исходить из того, что оздоровление как процесс **прибавления** здоровья является специфическим видом индивидуальной и общественной деятельности, то язык как речевая деятельность, обуславливающая другие виды человеческой деятельности, не может не играть заметной, а может быть, и определяющей роли в понимании сущности здоровья и оздоровления, а также в реализации эффективных оздоровительных систем.

Обратимся теперь к самому распространенному, но не самому современному понятию здоровья, обсуждение достоинств и недостатков которого позволит четко описать предметное поле исследований на пересечении областей «язык» и «здоровье». Это понятие приводится в документах ВОЗ, датированных 1948 годом, и, к сожалению, чаще всего неадекватно переводится на русский язык. Тем самым создаются предпосылки для непонимания и даже противостояния друг другу различных исследователей и практиков оздоровления и здравоохранения.

Названное определение здоровья дается чаще всего в следующем виде: **здоровье** – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Это определение имеет целый ряд серьезных недостатков, в связи с чем в Большой Советской Энциклопедии оно называется «...спорным, т.к. социальная полноценность человека не всегда совпадает с его биологическим состоянием».

В других переводах этого определения вместо слов «здоровье – это состояние полного...» приводятся слова «здоровье – это **объективное состояние** полного...» или даже «здоровье – это **объективное состояние и субъективное самочувствие...**» (выделено нами. – З.Т., Б.К.). Вот это субъективное начало нередко и не учитывается ни теоретиками, ни практиками оздоровления.

Более того, широко используемые квазипонятия «физическое здоровье», «духовное здоровье», «социальное

здоровье» являются просто некорректными, ибо, как следует из определения ВОЗ, здоровье обуславливается системой из трех видов благополучия, а характеристические свойства системы и ее подсистем (разных видов благополучия) не могут совпадать по определению.

В научно-прикладных исследованиях системное понимание здоровья обуславливается объективными и субъективными основаниями здоровья; это тем более важно, что решение комплексной, системной проблемы оздоровления предполагает адекватные системные методы и даже системные методологии, комплексная специфика которых определяется принципиально различной природой объективных и субъективных составляющих здоровья и оздоровления.

И теория и практика здоровья, оздоровления обращаются чаще и прежде всего к физической и социальной составляющей здоровья и сравнительно редко – к его духовной составляющей. При том что «духовная» означает связанность с внутренним, нравственным миром, который противопоставляется телесному миру, физической сущности человека. А в основе нравственной сущности человека лежат обычаи, нравы, поведение, которые являются нормативной основой регуляции деятельности человека в обществе, особой формой общественного сознания и видом общественных отношений.

Видимое, осязаемое **согласование, взаимосвязь телесного, духовного и социального** проявляются с помощью человеческой речи: здесь мы еще раз обратимся к одному из эпиграфов, приведенных к этой главе, – «...словесная речь человека – это видимая, осязаемая связь, союзное звено между телом и духом» (В. Даль).

Обычаи, нравы, поведение как нравственная основа деятельности человека и общества развиваются вместе с развитием этноса. Язык же развивается на основе коэволюции человека и культуры.

Язык как явление культуры выполняет системообразующую роль для физической, духовной и

социальной составляющей здоровья человека. Язык как одно из средств приобщения человека к культуре является, таким образом, определяющим фактором становления, развития человека и в историческом и в индивидуально-личностном аспекте. Именно поэтому язык рассматривается как важный фактор личной и национальной безопасности [8]. При том что современные высокотехнологизированные средства воздействия словом проникают в каждый дом и человек не может укрыться от них. Такие воздействия словом на индивидуальное и общественное сознание характеризуются как изолированные методы информационных и психических диверсий [5; 8].

3.2. Оздоровление с помощью языка и речи как научно-прикладная проблема

Что можно сделать позитивно-конструктивного в условиях, описанных выше? Как защищаться и защищать от разрушительного воздействия слова и, более того, как сделать его здоровьесозидательным фактором? Каковы средства индивидуальной и общественной защиты здоровья и его развития – безмолвствовать и смириться, противостоять, сопротивляться?.. Но как?

Названные вопросы как бы дробят общую проблему формирования, развития и сохранения здоровья и производные проблемы взаимодействия языка и здоровья, образования и здоровья на ряд частных конкретных проблем, каждая из которых имеет свой предмет и свою методологию исследований. В этом ряду и в контексте темы нашего исследования особую актуальность приобретают следующие конкретные проблемы:

- сугубо **психологическая проблема языка** как фактора оздоровления, которая описывается тезисом «слово лечит, но слово же и калечит» и которая реально проявляется в звуковых речевых воздействиях на человека и его

реакциях на эти воздействия. При том что особенности онтогенетического развития речи таят в себе (по Л.С. Выготскому) разгадки многих тайн индивидуальной человеческой психики: ведь **люди** (как и некоторые животные) **осваивают язык в течение специфического чувствительного периода развития;**

- **генетическая проблема языка** (причем генетическая не в смысле генетики, а в смысле генезиса) обусловливается не понятой до конца природой гомологии филогенетического (исторического) развития языка и индивидуального, онтогенетического развития речи на фоне общей морфофизиологической гомологии филогенеза и онтогенеза.

Актуализируется же эта проблема тем, что филогенетическая стадийность развития человеческого языка гомологически индуцирует онтогенетическую этапность развития речи. Несоблюдение гомологической индукции приводит к неприродосообразному развитию подрастающего человека, крайним проявлением которого является феномен Маугли;

- **средовая проблема языка** (точнее, образовательно-средовая) проявляется в том, что природосообразное развитие подрастающего человека (в частности, природосообразное развитие его речи) может быть реализовано только на основе коадаптации подрастающего человека (обучаемого) и окружающей (в частности, образовательной) среды. Собственно, феномен коадаптации и обеспечивает оптимальную программу онтогенетического развития, гомологичного филогенетическому развитию.

Язык как знаковая система, творимая народом, служит (по Л.С. Выготскому) посредником между, с одной стороны, **объективным миром**, явления которого обозначаются знаками из этой системы, и, с другой стороны, **субъектом-личностью**, которая оперирует этими знаками. Если же при этом иметь в виду, что здоровье человека проявляется в виде

специфических отношений (называемых гомеостазом) между эндосредой человека и его экзосредой, то незаменимая роль языка как знаковой подсистемы полной системы названных отношений становится безусловной;

- **проблема родного языка как фактора эффективной интеграции** телесной, духовной и социальной составляющей здоровья человека;

- **проблема народного языка как оберега** национальной духовности, нравственности, а следовательно, и духовной основы здоровья этноса: народный язык как составляющая национальной культуры и духовная основа здоровья человека, общества и оздоровления окружающей среды;

- **проблема коммуникативно-информационной роли языка** в формировании, сохранении и развитии здоровья и здорового образа жизни.

Впрочем, если даже обращаться к специальным, глубинным свойствам языка, значимость роли его в оздоровлении человека, образа жизни и окружающей среды обуславливается уже тем, что язык является мощным фактором **воздействия** на человека и **реакции** его на эти воздействия. Более того, как подмечал Л.С. Выготский, разгадки самых интригующих тайн человека таятся не внутри его самого, его мозга и духа, но в языке и орудиях деятельности: «чтобы понять внутренние психические процессы, надо выйти за пределы организма и искать объяснения в общественных отношениях этого организма со средой» [3, с. 322].

3.3. От методологии изучения человека – к методологии изучения комплексной проблемы язык – оздоровление

Формирование в процессе обучения навыков речи, или индивидуальных языковых навыков, ведет, при нарушениях принципов природосообразности, к нарушениям в гомеостазе – здоровье. Тем самым такое обучение языку

становится небезвредным, здоровьезатратным для подрастающего человека. На это обстоятельство указывают в своих работах А. Кушнир [8] и З.И. Тюмасева [11].

Потенциальная **оздоровительная функция языка** проявляется прежде всего в том, что процесс овладения языком становится, во первых, одним из факторов гомологии филогенеза и онтогенеза и, во-вторых, одним из факторов коадаптации человека, культуры и окружающей среды.

К сожалению, российское традиционное общее образование не основывается на филогенетически оправданном и онтогенетически обусловленном поэтапном и последовательном овладении устной и письменной речью. Похоже, болезнь эта хроническая: еще В. Даль в «Напутном слове» отмечал дисгармонию в самом развитии устного и письменного русского языка, а следовательно, и в обучении устной и письменной речи: «Язык этот силен, свеж, богат, краток и ясен, тогда как письменный язык наш видимо пошлеет, превращаясь в какую-то пресную размазню...» [4, с. II].

Остановимся на причинах этого негативного явления в аспекте обучения языку.

Поскольку происхождение языка является проблемой нелингвистической [1], возникает вопрос: а «происхождение» индивидуальной речи (в процессе неформально-формального образования) – это лингвистическая проблема или нет? Ответ на этот вопрос приобретает принципиальное значение при формировании методологии решения проблем взаимоотношений языка и культуры, языка и здоровья.

С философской точки зрения происхождение любых явлений должно изучаться той же наукой, которая изучает сами эти явления: ведь в мире все изменчиво и подвижно; и научное знание только в той мере способно отразить это вечное движение, в какой оно будет вдумываться в генезис изучаемых явлений. Так ставит вопрос философская диалектика. Язык же, как средство человеческого общения, мышления и выражения, вроде бы не должен составлять

исключение из этого общего правила. Однако язык как предмет научного исследования имеет огромную сущностную специфику, которая ставит его вне общего правила. Дело здесь в том, что нет конкретной науки, а следовательно, и конкретной методологии изучения языка, которой была бы доступна комплексная проблема происхождения языка, его развития и усвоения. В самом деле, во **внешних проявлениях** язык представляет собой результат технической работы наших голосовых органов и при этом обслуживает все сферы социальной жизни. Тем самым **формы реализации речи биологичны**, но **функции языка – социальные**. Именно поэтому язык, речь нельзя безоговорочно отнести ни к кругу биологических, ни к кругу социальных явлений: он входит в обе области разными гранями, оставаясь особым явлением, которое изучается с разных сторон различными специальными методами самых разных наук.

В нашем случае, когда рассматривается проблема язык – здоровье или речь – оздоровление, в предметном поле исследования находятся (должны находиться) следующие явления:

- органы речи, воспроизводящие звук, без которых не было бы никакой языковой коммуникации;
- органы слуха, воспринимающие речь;
- органы мысли в виде развитого мозга;
- антропологические аспекты структуры и динамики мозга;
- функции мозга, исследуемые нейрофизиологией и биофизикой.

Названные аспекты выводят изучение языка из поля собственно классической лингвистики и вводят его в комплексную область экстралингвистики [1].

Язык возникал по мере того, как развивался в процессе филогенеза человеческий мозг и создавалось человеческое общество. Человеческая речь возникает в процессе онтогенеза вместе с последовательным, этапным развитием

человека. Но предшествующая появлению человеческой речи звуковая сигнализация, на почве которой возникает речь, – это явление, широко распространенное в живой природе вообще и играющее огромную роль в развитии животного мира на всех этапах его эволюции. Именно этим обстоятельством обуславливается здоровьесозидательный потенциал звуковой среды вообще и оздоровительный потенциал языка в частности.

Историческое развитие жизни, а следовательно и человека, происходило в среде, наполненной естественными, природными звуками, которые не могли, таким образом, не выступать в роли факторов, влияющих на эволюцию жизни. Становление человека происходило на фоне пения птиц, жужжания насекомых, успокаивающего шелеста листвы... Психика человека, а следовательно и духовность его, формировались в звучащем мире. Именно поэтому все формы звуков (в том числе и речь), влиявшие на человека в процессе его исторического развития, не могут не быть важными факторами природосообразного развития человека-индивидуума, а значит, факторами его здоровья, оздоровления. Оздоровительная роль языка и речи проявляется при этом не только через его коммуникативную, информационную функцию, но прежде всего через общую функцию неотъемлемого звукового фактора окружающей среды. К тому же человеческая речь, даже в ее самых простых и примитивных формах, и человеческий язык, в его общекультурной роли, возникли и развивались как принципиально новые природные явления, несводимые, даже ретроспективно, к бедной звуками и смыслом **коммуникативной вокализации** животных, и в том числе человекообразных обезьян.

Природосообразное, а значит, здоровьесберегающее и здоровьеразвивающее становление подрастающего человека предопределяется достаточно детерминированным онтогенетическим алгоритмом, который, в свою очередь,

обусловливается определенным **алгоритмом филогенетического развития человека**. В этот онтогенетический алгоритм вкладывается и онтогенетическая последовательность развития речи у отдельного индивидуума, которая обуславливается следующими факторами:

- Поскольку язык, речь не являются суммой безусловно-рефлекторных актов, предопределенных наследственно, только **родившийся ребенок не владеет какими-то начатками речевых функций**: они **последовательно формируются и развиваются** в процессе индивидуального развития под влиянием социума.

- Индивидуальное **сознание приобретает языковые возможности самовыражения и речевые функции**, начиная, как правило, с одного года жизни. В этом тезисе отображены традиционные представления. Однако, как показала С.Н. Шпильрейн, существуют **два вида речи – аутическая**, не предназначенная для коммуникации, и **социальная**. При том что аутическая речь первична, а социальная речь развивается на ее основе. Поскольку же в основе владения речью и языком лежит длительный процесс онтогенетического развития психологических особенностей личности и взаимодействия ее с окружающим обществом, то каждый из видов речи (аутический и социальный) обуславливается формированием у индивидуума **определённой речевой функции**, приуроченной к развитию **определённой мозговой структуры**, которая активно формируется и развивается в определённый период раннего детства. Причем **развитие речи и соответствующей структуры мозга** происходит параллельно, в режиме коэволюции. Это подтверждают многочисленные природные эксперименты над утерянными детьми, которых воспитывали животные, или случаи воспитания детей в полном одиночестве, без речевого контакта с другими людьми. Возвращенные в общество, такие дети так и не научаются по-настоящему говорить и воспринимать чужую речь.

- Речь во всех ее проявлениях изначально и упреждающе выступает в роли важнейшего фактора физического, духовного и социального человеческого благополучия, т.е. здоровья. Более того, адекватное оздоровительное воздействие языка приобретает особую, чрезвычайную значимость с самого рождения человека: сначала в виде благоприятного звукового воздействия, а затем в процессе формирования аутической речи. И это еще до первого года жизни человека, когда он начинает осваивать коммуникативную речь.

- Способствуя поэтапному, последовательному природосообразному развитию мозга, язык, речь имеют следующие характерные проявления: в возрасте до года развивается аутическая речь; примерно с года ребенок начинает произносить первые слова; последующие два года уходят на то, чтобы научиться объединять эти слова во фразы и овладевать языковыми правилами-законами фразовой композиции в том виде, в каком они передаются ребенку окружающей его общественной средой. В это время ребенок воспринимает, запоминает, верит полностью сложившимся нормам, воспроизводит выученное, но еще не размышляет над законами языка. Но в три-пять лет (как пишет К.И. Чуковский в книге «От двух до пяти») дети становятся гениальными филологами: овладев начатками и готовыми правилами речи, ребенок начинает экспериментировать, безудержно фантазировать со словами и языковыми конструкциями, не останавливаясь перед бессмыслицей, лишь бы она оправдывалась глубинными структурами языка. Ребенок выступает в роли смелого первопроходца новых языковых путей, независимого реформатора языка. Этот период продолжается иногда до шести-семи лет. После этого, овладев нормой и поэкспериментировав с отклонениями от нее, т.е. овладев выразительностью языка, ребенок начинает говорить «как взрослый», и дальнейшее языковое развитие выражается уже только в количественном росте – расширении

понятийной сферы и сопутствующем ему расширению лексики и т.д. Этот количественный рост продолжается всю жизнь.

- Природа (через процесс исторического развития человека) дала человеку удлинённый период детства, биологического и полового созревания, увеличила время, в течение которого человеку необходим материнский уход. Эти факторы становятся предпосылкой податливости, адаптивности поведения как основы обучения, воспитания и развития человека.

Язык, сопрягаясь в своем развитии с последовательным развитием мозговых структур, участвует в формировании личностных сфер чувств, коммуникации, поведения, передачи информации, сознания и мышления и тем самым выделяет человека в мире животных: человек (в филогенезе и онтогенезе) формируется вместе с человеческой речью.

3.4. Об онтогенетической взаимосвязи языка, мышления и сознания

Язык как система знаков имеет целый ряд предназначений, среди которых отметим способность **выражать** всю совокупность знаний и представлений человека о мире. Язык есть в одно и то же время и **условие** и **продукт** человеческой культуры, в процессе овладения которой и развивая которую, собственно, и формируется человек.

Если понимать под **мышлением** процесс **отражения** объективной действительности, то необходимо изначально признать глубокую и непосредственную взаимосвязь мышления и языка: невозможно выразить то, что упреждающе не отображено в психике.

Поскольку же **сознание** – это способность идеального (в противоположности и единстве с материальным) **воспроизведения** действительности, то оно естественным образом встраивается в онтологический ряд взаимосвязанных,

взаимообусловленных явлений – мышление ↔ сознание ↔ язык. Эти три вида психической деятельности проявляются в двух формах: индивидуальной (личностной) и общественной (социальной), которые формируются в процессе, соответственно, онтогенеза и филогенеза в их гомологической взаимосвязи.

Здесь важно подчеркнуть, что мышление может осуществляться не только на базе языка (хотя наибольшее распространение получила именно языковая основа мышления) и в абстрактно-логической сфере, но и на основе чувственного познания, в пределах которого оно осуществляется материалом образов, памяти и воображения, – на основе восприятий, ощущений и представлений. Примером может служить далеко не всегда словесная форма мышления музыкантов, художников и даже, как это ни покажется странным, математиков и шахматистов.

Более того, начальные этапы формирования языка и речи (так называемая **интенция***) тесно связаны с различными невербальными (несловесными) формами мышления. Поскольку же язык тесно связан с психической сферой человека, а выражение мыслей не является его единственным назначением, он не тождественен мышлению.

Природа, характер мышления меняются в процессе исторического развития человека (Л. Леви-Брюль). Исследования, выполненные В. Келер, Р. Йерко и Н.Н. Ладыгиной-Котс, показали, что у высших животных существуют процессы поведения, сходные с человеческим мышлением и названные практическим интеллектом или, по И.П. Павлову, ручным мышлением. Именно эти зоопсихологические исследования не только углубили понимание генетических

*) Интенция (от латинского *intentio* – стремление) – намерение, цель, направление или направленность сознания, воли, отчасти также и чувств на какой-либо предмет. Интенциональность – предметность всякого акта сознания, при том что предмет интенции может быть не только реальным и единичным, но и воображаемым и «всеобщим».

корней мышления, но дали толчок изучению мышления, протекающего **в форме внешнего действия** с объектами (наглядно-действенное мышление, технический интеллект). Тем самым было разрушено традиционное, устаревшее представление о мышлении только как **внутреннем, словесно-логическом процессе**, что привело к признанию существования у человека различных форм **высокоразвитого мышления в виде внешних действий в сложных предметных ситуациях**, операций с наглядными схемами, макетами конструкций и т.д. Эти формы теснейшим образом переплетаются между собой и переходят друг в друга. **Логика мышления** (как процесса отражения объективной действительности) **порождается самой логикой окружающего предметного мира**, а язык организует определенным образом знания человека об объективном мире, расчленяет и закрепляет их в человеческом сознании: словесная, языковая форма закрепления предметных действий создает условия, благодаря которым отдельные звенья внешнепредметной познавательной деятельности могут выполняться уже только во **внутриречевом** плане, в плане сознания, что позволяет получать знания о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты человеком.

Объективный мир, воздействуя на человека, отражаясь в его психике, воспроизводится затем в идеальном виде, проявляясь в избирательности и целенаправленности восприятия, в абстрагирующей деятельности мысли, в актах фантазии, продуктивного воображения, связанного с созданием новых идей и идеалов, в управлении практической деятельностью, в том числе и поведением личности, ее способностью отдавать отчет в том, что происходит как в окружающем, так и в своем собственном духовном мире. Предметом сознания становится не только внешний мир, но и сам субъект – носитель сознания; тем самым одним из существенных моментов сознания становится самосознание.

Взаимосвязь процессов поэтапного формирования умственных действий и речи глубоко представил в докторской диссертации один из классиков отечественной психологии П.Я. Гальперин.

Согласно разработанной им теории умственное развитие есть результат **переноса внешних материальных действий** в план восприятий, представлений и понятий. Этот процесс осуществляется через ряд этапов, на каждом из которых происходит **новое воспроизведение** действия и его **системные преобразования**. Изменения действий по уровням составляют основу движения по этапам.

На **первом этапе** формируется **мотивационная основа** умственных действий.

На **втором этапе** формируется **ориентировочная основа** в виде системы, от особенностей которой зависит качество формируемого умственного действия.

На **третьем этапе** последовательно отрабатывается **умственное действие**: сначала в материальной (или материализованной) форме, а затем в громкоречевой форме, когда ребенок повторяет вслух содержание ориентировочной схемы.

Четвертый этап характеризуется тем, что при совершении умственных действий постепенно **исчезает внешняя сторона речи** – умственное действие осуществляется во «внешней речи про себя».

На **пятом этапе** речевой процесс уходит из сознания – умственное действие выполняется во «внутренней речи».

Важно при этом подчеркнуть, что (как показал в исследованиях отечественный классик психологии А.Р. Лурия) гомология исторического и онтогенетического развития человека имеет двойственную онтологическую сущность, которая проявляется во взаимоотношениях наследственных и воспитательных факторов: **соматические признаки** индивида обуславливаются в значительной степени генетически, **элементарные психические функции**

(например, зрительная память) – в меньшей степени генетически и в большей степени воспитательными факторами, а для формирования **высших психических процессов** (понятийное мышление, осмысление, восприятие и др.), с которыми связана непосредственно речь, решающее значение имеют условия воспитания.

Историческая необходимость возникновения и развития сознания, а также жизненный смысл его заключаются в том, чтобы дать человеку возможность адекватно **отражать существующее, предвидеть будущее** и на этой основе **осуществлять целеполагающую творческую деятельность**, направленную на преобразование мира, самого человека и общества.

Побуждением к такой деятельности является ее востребованность, которая зависит от отношения к ребенку близких, значимых людей: ребенок должен быть понимаемым и понятным, выслушанным и услышанным.

Уже на начальных этапах развития ребенка возникает потребность в поиске языка для выражения своего отношения к явлениям ближнего окружающего мира. Это могут быть сначала эмоции, движения, различные виды активности, звуки, позже – язык песни, танца, рисунка и т.д. Однако для дальнейшего развития подрастающего человека нужна уже культура, культурная среда.

Проблема языка на любом уровне развития человека – чрезвычайная проблема его воспитания.

Л.С. Выготский подчеркивал, что существует принципиальная разница между **натуральным интеллектом** как продуктом биологической эволюции и исторически сложившейся формой человеческого интеллекта, структура которого обуславливается функциональным использованием слова и языка. Именно поэтому основной механизм интеллектуального развития ребенка связан с формированием в его сознании системы словесных значений, перестройка

которой и характеризует направление роста его интеллектуальных возможностей.

С самых начальных этапов развития ребенка слово вмещается в детское восприятие, вычлняя отдельные элементы, преодолевая натуральную структуру сенсорного поля. Фактически ребенок воспринимает окружающий мир не только через ощущения, полученные непосредственно от природных явлений, но и через речь, обращенную к нему, и свою собственную речь.

Названные аспекты не могут не учитываться при формировании в процессе образования равновесия между внутренним и внешним миром человека, то есть его здоровья. Тем самым здоровье и оздоровление человека могут быть достижимы на основе активной деятельности сознания и его языкового воплощения.

3.5. Гомология стадийности антропогенеза (по развитию сознания и языка) и этапности онтогенеза (по развитию сознания и речи)

Формированию мышления, сознания и языка предшествовал длительный период «умственного развития животных» и, в частности, близких и дальних исторических предков современного человека. Феномен психического отражения реального мира появляется лишь на высоком уровне организации материи и связан с образованием нервной системы.

Психическая деятельность животных полностью обусловлена биологическими закономерностями и **служит приспособлению к внешней среде**. Тогда как высшее проявление психической деятельности в виде сознания человека **направлено на преобразование мира**: человек, в отличие от животных, выделяет свое отношение к миру и сам мир как объективную реальность.

Своеобразная психическая жизнь человека **социальна** по своему происхождению и по своей сущности.

«Становление человека связано с переходом от присвоения готовых предметов к труду. В процессе труда происходит разложение инстинктивной основы психики животных и формирование механизмов сознательной деятельности.

Сознание же могло возникнуть лишь как функция сложноорганизованного мозга, который формировался по мере усложнения структуры чувственно-предметной деятельности и социальных отношений, а также связанных с этим форм знаковой коммуникации» [9, с. 409].

С помощью орудий человек вовлекал предметы в искусственные формы взаимодействий. Применение орудий и системы речевых знаков в виде жестов и звуков, т.е. переход к опосредованной не только практической, но и символической деятельности, видоизменил всю структуру человеческой активности. Логика чувственно-предметной деятельности и воспроизводившая ее система жестов в актах коммуникации, диктуемых необходимостью совместного труда, превращались во внутренний план мыслительной деятельности. Орудием внутренней деятельности выступила система знаков, называемая языком. Благодаря языку, сознание формировалось и развивалось как духовный продукт жизни общества, осуществлялась преемственность человеческой деятельности и общения.

Такова природа исторического становления, развития человека. На основе гомологии с этой природой должно формироваться онтогенетическое природосообразное развитие человека как личности. Это тем более актуально, что современное российское общее образование не является природосообразным, проявляя характерные признаки здоровьезатратности.

При формировании систем природосообразного, здоровьесберегающего, здоровьеразвивающего общего

образования необходимо иметь в виду не только возрастную и личностную природу обучаемых, но здоровьесберегающий потенциал образовательной среды, а также гомологию филогенетической стадийности развития человека, его сознания, языка и онтогенетической этапности развития личности, ее сознания, речи. Названный вид гомологии необходимо соотносить не только с адекватностью последовательных филогенетических стадий и соответственно последовательных онтогенетических этапов развития человека, но и с пропорциональностью продолжительности соответствующих стадий и этапов.

Объективная хронология возникновения и развития членораздельной речи и языка не может не соотноситься, во-первых, с хронологической шкалой антропогенеза, во-вторых, с последовательностью стадий морфологической эволюции гоминид и, в-третьих, с последовательностью стадий развития мышления в глубокой взаимосвязи этих основных составляющих с эволюцией речи и языка. При этом важен выбор уровня хронологической детализации, с тем чтобы она была адекватна фактологии и исключала чрезмерность, излишество.

Фиксируются [1] семь стадий развития мышления: узких конкретных представлений, расширенных конкретных представлений, общих представлений и связей в пределах одного цикла действий, общих представлений и связей в пределах нескольких циклов действий, зачаточных понятий, диффузных понятий и детализированных понятий, синтагмов^{*)}. В дополнение к ним мы бы выделили еще одну, упреждающую для них стадию смысловой аффектации, ибо познание окружающего мира начинается все-таки не с представлений, а с ощущений и восприятий.

Названной филогенетической последовательности стадий развития мышления ставится в соответствие

^{*)} Синтагмы – взаимосвязанные понятия.

филогенетическая же последовательность стадий развития речи: голосовых сигналов, лалий (лепета) со слабо фиксированной артикуляцией, лалий с дифференцированной артикуляцией, единичных слов, дифференцированных слов, фонетически разнообразных слов и речевых синтагмов.

Предложенной нами мыслительной стадии смысловой аффектации целесообразно поставить в соответствие речевую стадию аффективной аутической речи.

Теперь обратимся к комплексной стадийности антропогенеза.

На ранней стадии антропогенеза речь как чувственно-предметная деятельность и язык как средство общения, коммуникации человекообразных обезьян формировались либо как жизненные, органические шумы (по В.В. Бунакову), либо как аффективные звуки (по А.А. Леонтьеву), обусловленные у древних предков человека эмоциональными состояниями и несущие определенную смысловую нагрузку.

Во многих работах по антропогенезу утверждается до сих пор, что **непосредственными предшественниками рода Человек (Homo)** были **австралопитеки**, образовавшие биологический род *Australopithecus* и жившие 5,5 – 1,5 миллиона лет назад [1; 11]. Представители этого рода имели выпрямленную походку, объем мозга был значительно меньше критической границы в 750 см³, переход через которую является одним из характеристических признаков исторического перехода человека к образному мышлению и возникновению речи.

Первичный язык австралопитеков реконструировался антропологически В.В. Бунаковым, а лингвистически А.А. Леонтьевым и характеризуется этими исследователями как язык, мало отличающийся от языков приматов раннего этапа антропогенеза: речевая коммуникация австралопитеков осуществлялась с помощью выкриков, генетически восходящих к аффективным звукам приматов. Социальные отношения австралопитеков вряд ли принципиально отличались от

стадных отношений горилл и шимпанзе. Важно, однако, подчеркнуть отличительный анатомо-физиологический признак австралопитеков, который стал филогенетической предпосылкой относительно высокой обучаемости: именно начиная с австралопитеков, утверждается филогенетическая тенденция увеличения размеров мозга, сопровождаемая структурно-функциональным усложнением коры мозга и увеличением извилин. В дальнейшем это приводит к доминирующей роли коры над деятельностью низших мозговых центров и появлению асимметрии мозга, в том числе и функционального различия двух полушарий мозга, открывающего возможности для повышения объема и уровня работы мозга без увеличения его веса.

Хотя появление австралопитеков признается важным поворотным пунктом в историческом развитии человека, определяющую роль на ранней стадии антропогенеза играли биологические факторы. Это обстоятельство, дополненное археологическими открытиями Луиса и Мери Лики в 1959 году, стало основанием для утверждения в антропологии мнения о том, что австралопитеки развивались отдельно от «истинного человека», который является современником, но не филогенетическим преемником австралопитеков. Именно в связи с этим необходимо и целесообразно признать одновременное существование двух высокоразвитых форм приматов, живших 5–3 миллиона лет назад и давших начало двум родословным ветвям: первая вела к австралопитекам и стала эволюционно тупиковой, исчезнувшей с лица Земли, а вторая является истинно родословной для современного человека.

Историческое формирование биологического рода Человек связывают с видом или группой видов хабилис – Человек умелый (*Homo habilis*), останки которых обнаружены в Африке и датируются 3,5–2,6 миллиона лет.

Объем мозга у хабилисов существенно больше, чем у австралопитеков, и достигает 650 см^3 , т.е. ниже критического.

Для хабилисов характерно прямохождение современного типа, объединение звуковой сигнализации с орудийной деятельностью, изготовление каменных (галечных) орудий, использование огня. Рука хабилиса была способна к сильным хватательным движениям.

Около двух миллионов лет назад появился полиморфный вид Архантропы – Человек прямоходящий (*Homo erectus*). Некоторые виды архантропов жили на Земле еще 500–200 тысяч лет назад. Средний объем мозга этих древних людей колебался у разных видов от 800 см³ до 1050 см³.

В целом архантропы значительно более развиты, чем хабилисы. На фоне значительного увеличения объема мозга выделяется выраженное усложнение его структуры, в котором увеличение коры больших полушарий становится неравномерным. Особенно быстро развивались некоторые участки теменной области и той части коры, которая связана со специфическими функциями словесного общения и труда.

В эволюции мозга древних людей происходит усиление специфических гоминидных областей, связанных с трудом, понятийным мышлением и членораздельной речью, которые наиболее развиваются на последующей ступени развития человеческого рода. В связи с этим можно предположить, что у некоторых видов архантропов уже было элементарное понятийное мышление и первобытные начальные языки в виде вариативных звуковых коммуникаций, варьировавшихся от одного коллектива к другому. На основе гомологии между нейрпатологическими наблюдениями за современными первобытными племенами и особенностями морфологической структуры мозга ископаемых древних людей делается вывод: речь архантропов состояла из отдельных слов, обозначающих преимущественно предметы; причем орудия и утварь назывались по наименованию действий (по аналогии: шило от шить, рубило от рубить и т.д.).

Реконструируя начальные этапы развития речи с помощью сравнительного изучения языков инкорпорирующего типа^{*)}, лингвисты сделали вывод: самые ранние звуковые предметные обозначения (после некоторого их развития и трансформации по линии уточнения и сужения значений) начинают включать в себя обозначения элементов действий, связанных с теми или иными предметами, и превращаются в слова-предложения. С их помощью трудно было построить сколько-нибудь длительный, значимый и выразительный монолог, но они полностью обслуживали на первых порах потребности примитивного диалога.

В настоящее время убедительно доказано, что монологическая речь возникла из диалогической; тем самым первичная речь буквально и в полном смысле слова обслуживала коммуникации отдельных членов коллектива и коллектива в целом. Косвенным подтверждением этого является и широкое распространение диалогической речи в древнейших дошедших до нас текстах, которые относятся к поздним этапам исторического развития человечества.

Около 250–70 тысяч лет назад возникла новая ветвь рода Человек – палеантропы, неандертальцы (*Homo neandertalensis*), по своему развитию занимавших промежуточное, переходное место между древними людьми (архантропами) и первыми представителями *Homo sapiens* – кроманьонцами.

Неандертальцы – группа весьма неоднородная. Ранние формы неандертальцев (так называемые прогрессивные неандертальцы), жившие 250–70 тысяч лет назад, имеют более неантропные черты, чем более поздние классические неандертальцы, жившие 70–38 тысяч лет назад.

Классические неандертальцы были гораздо сильнее физически, что принесло им успех в борьбе за существование

^{*)} Инкорпорирующие языки – такие языки, в которых глагол сливается с существительным, определение с определяемым, образуя сложные слова-предложения.

с прогрессивными неандертальцами, которые, кстати, имели более сильную социальную организацию.

Есть веские основания предполагать, что с неандертальцев начинается развитие членораздельной речи, более того – слоговой речи. Важнейшим из таких оснований является совершенный мозг, функциональные возможности которого стали основным фактором, обеспечивающим создание своеобразной мустьерской культуры.

Приблизительно 60–30 тысяч лет назад появились неантропы (*Homo sapiens* – Человек разумный), ранних представителей которых называют кроманьонцами. Произошло совершенствование членораздельной речи, стало правилом отвлеченное мышление. Каменные орудия кроманьонцев приобрели правильные геометрические формы, появилась одежда, постройки из шкур, костей и растительных материалов. Исключительным преимуществом кроманьонца перед неандертальцем стала его трудовая деятельность.

У *Homo sapiens* развились свойства, создавшие высочайшую степень социализации человека. Это позволило быстро развить высокую материальную культуру, усовершенствовать речь и положить начало искусству. Само искусство как общественный вид деятельности оказало серьезное влияние на эволюцию человека, потому что в искусстве происходит ярчайшее сочетание труда, мышления и речи. Именно ярчайшее сочетание: великолепные рисунки кроманьонцев (30–10 тысяч лет до н. э.) удивляют и современных людей изяществом линий и осмысленным наблюдением животных.

Кроманьонцы, видимо, частично ассимилировали неандертальцев и заселили 18–10 тысячелетий назад всю Землю. Произошло расообразование, формирование человечества современного типа (около 10 тысяч лет назад).

Возникновение современного человека – *Homo sapiens sapiens* – характеризуется исключительно высоким духовным и психическим развитием, которое вывело

человека из границ чисто биологической эволюции и поставило его под власть социальных законов в контексте биоэкоосоциальной эволюции.

Представленный нами обзор сначала онтогенетического развития подрастающего человека, а затем исторического развития человечества позволяет сделать сравнительную качественно-количественную характеристику филогенетических стадий развития речи (устной и письменной), чтобы затем экстраполировать полный ряд этих стадий на онтогенез современного человека, имея, конечно, в виду, что и устная и письменная речь живет и развивается. Более того, в этом развитии они (по В. Далю) «несообразны» в том смысле, что письменная речь отстает в развитии от устной речи.

Эволюцию письменной речи будем рассматривать в широком диапазоне – от самой простой и древней формы – пиктографии (рисуночного письма) к идеографии (когда рисунок обозначает слово и понятие) и далее к слоговому и алфавитному письму.

Филогенетические стадии развития языка:

I стадия. Формируется первичная речь в виде аффективных звуков и органических шумов. Продолжительность стадии – до 3 миллионов лет.

II стадия. Формируются лалии, узкие конкретные представления, выполняющие роль аутической речи, и средства обеспечения простейших коммуникаций. Продолжительность стадии – до 2 миллионов лет.

III стадия. Происходит объединение звуковой сигнализации с орудийной деятельностью. Продолжительность стадии – до 1 миллиона лет.

IV стадия. Формируется понятийное мышление и первобытные начальные языки. Продолжительность стадии – около 300 тысяч лет.

V стадия. Формируется начальная членораздельная речь. Продолжительность стадии – около 15 тысяч лет.

VI стадия. Развивается достаточно совершенная членораздельная речь. Появляются самые ранние проявления письменной речи в виде пиктографических писаний. Продолжительность стадии – до 30 тысяч лет.

VII стадия. Стадия развития языка, устной и письменной речи как средства культурной преемственности поколений и исторических эпох. Продолжительность стадии – около 6–10 тысячелетий.

В соответствии с приведенным хронологическим шкалированием исторического развития мышления, языка и антропогенеза, используя принцип гомологии филогенеза с онтогенезом и сензитивную периодизацию онтогенетического развития человека, опишем последовательную этапность природосообразного формирования и развития речи у подрастающего человека. При этом различные онтогенетические этапы развития речи представляют собой не только его хронологическую основу, но и целесообразную систему. Развитие речи на этапах этой системы происходит во многом параллельно, хотя, конечно же, не без влияния их сензитивности. В этом проявляется один из видов гомологии филогенеза и онтогенеза, выражающейся в диссипативности, одновременном существовании различных филогенетических групп антропоидов, стоящих на разных уровнях антропогенеза.

Онтогенетические этапы развития речи у подрастающего человека:

I этап. Формирование первичной речи в виде развивающейся системы передачи и восприятия различных чувственно-эмоциональных состояний и видов поведения на основе звуков, голосовых сигналов, лалий с фиксированной артикуляцией, поз, жестов, выразительных движений, мимики, улыбок, игр, привычек.

Продолжительность этапа как сензитивного периода развития аутической речи – около года.

II этап. Формируются лалии с дифференцированной артикуляцией, узкие конкретные представления, которые выражаются в отдельных словах, выполняющих социальные, коммуникативные функции.

Продолжительность этого этапа как сензитивного периода развития речи – год – полтора (с годовалого возраста до двух с половиной лет).

Здесь приводится усредненная продолжительность первых двух этапов развития речи. Индивидуальные сроки могут значительно отличаться от усредненных, и это далеко не всегда является проявлением патологий. Так, первое слово большинство детей произносит примерно в первый год, но бывает – и в 2 года.

Первичная речь ребенка не похожа на взрослую: она отличается от взрослой в артикуляционном, фонетическом плане, в смысловом и грамматическом аспекте, бывает понятна только близким людям и практически непонятной окружающим, ибо имеет большой объем неологизмов. Эта так называемая автономная речь в норме является переходящей и переходной формой овладения речью. Автономная речь наблюдается иногда вплоть до 4–6 лет.

III этап. Формируются расширенные конкретные представления, которые проявляются в расширяющемся запасе слов-предложений, связанных с определенными действиями.

Продолжительность этого этапа – около года (по возрасту – с 2,5 до 3,5 года).

Помимо автономной речи важную роль для психического развития ребенка играет так называемая эгоцентрическая речь, которая реализуется в форме разговора вслух с самим собой, даже в присутствии других людей, с которыми ребенок непосредственно не общается. Эгоцентрическая речь (по Л.С. Выготскому) необходима для развития внутреннего плана мышления и управления своим поведением. Обычно у детей трехлетнего возраста эгоцентрическая речь

составляет 75% всей спонтанной речи и, постепенно убывая, после 7 лет практически исчезает.

Эгоцентрическая речь чаще всего встречается у дошкольников при решении познавательных задач.

IV этап. Формируются общие представления и связи в пределах одного цикла действий, а также соответствующее этим явлениям языковое обеспечение.

Продолжительность этапа – до двух лет (с 3,5 до 5,5 года).

Речь детей на этом этапе отличается эмоциональной окрашенностью, носит ситуативный, непосредственный и аффективно окрашенный характер, потому что аффективностью отличаются и взаимоотношения ребенка с окружающим миром.

V этап. Развиваются общие представления и связи в пределах нескольких циклов действий. Ребенок усваивает правила речи и фразовой композиции, языковой конструкции. К семи годам артикуляция у детей обычно достигает зрелого уровня.

Продолжительность этапа – до двух-трех лет (с 4 лет до 6–7-летнего возраста).

VI этап. Формируются зачаточные, диффузные, диссипативные понятия. Ребенок овладевает социализированными формами речи, выразительностью языка, начинает говорить «как взрослый», у ребенка формируется природосообразная предрасположенность к овладению письменной речью.

Продолжительность этапа – до 5 лет (с 7-летнего до 12-летнего возраста).

На этом этапе ребенок овладевает средствами языка, необходимыми для формирования обобщений и отражающими усложнение речи на основе освобождения от «оков» ситуативного аффективного взаимодействия с миром, активизации словаря и повышения уровня речевого мышления.

Если до 12 лет ребенок проходит в интеллектуальном развитии период любознательности, формирования навыков постановки вопросов, или поиска проблемного поля, на основе которых ищет возможности для самовыражения, то после 12 лет у него происходит переориентация на оценочную деятельность.

VII этап. Формируются детализированные понятия, а вслед за этим и синтагмы (взаимосвязанные понятия). Подрастающий человек способен последовательно усваивать фонетический строй языка, его морфологию, основные грамматические и синтаксические категории, лексическую безграничность языка.

Этап продолжается с 12-13 лет на протяжении всей жизни человека.

В этом возрасте формируются и развиваются формальные (категориально-логические) схемы, позволяющие строить гипотетико-логические рассуждения на основе формальных посылок без необходимости непосредственной связи с конкретной действительностью. Следствием наличия таких схем является способность к комбинированию суждений с целью проверки их истинности или ложности, исследовательская позиция, а также возможность сознательно проверять ход как собственной, так и чужой мысли.

Завершая обзор онтогенетических этапов развития речи на фоне общего развития интеллекта и сравнивая по гомологии филогению и онтогению развития речи, приходим к выводу: относительная продолжительность периодов развития устной и письменной речи характеризуется пропорцией 6(8) : 1.

Природосообразная этапность онтогенетического процесса овладения языком, речью чаще всего игнорируется в системе российского общего образования. А ведь в этой этапности проявляется логика самой природы, обусловленная историческим развитием человека. Игнорирование законов природы вообще и законов формирования

индивидуального языка и речи в частности ни к чему хорошему (как показывает исторический опыт человечества) привести не может: нарушение человеком законов природы ставит под угрозу само благополучие и отдельного человека, и общества, и человечества. В этом убеждает пример неприродосообразности российского общего образования, в результате чего самый массовый вид образования стал в России здоровьезатратным, здоровьеразрушающим. Именно этим объясняется тот факт, что более 90% выпускников российских общеобразовательных школ (а в Челябинске даже 99% выпускников) имеют серьезные проблемы со здоровьем.

А неприродосообразность процесса овладения устной и письменной речью в системе российского общего образования [8] обуславливает не только хронически слабое усвоение школьниками (более того – даже младшими школьниками!) родного русского языка, но и низкую эффективность обучения вообще. Нередко процесс постижения русского языка просто изолируется от погружения обучаемого в ту культурную среду, неотъемлемой частью которой является язык, в те поведенческие, коммуникативные и смысловые системы, которые, в их совокупности, собственно, и обуславливают этническую среду, обеспечивающую эффективное овладение языком и речью.

Подводя итог проблемно-методологическому обзору, отметим следующее:

- целенаправленное природосообразное формирование речи у подрастающего человека должно соотноситься с последовательным развитием определенных речевых функций, каждая из которых формируется в связи с развитием определенной мозговой структуры, развивающейся в соответствующем периоде раннего детства;

- отставание в овладении языком и речью вызывает задержку в развитии вербального интеллекта. Этот вывод тем более важен, что исследования, выполненные

П. Миттлером, Г. Кохом и С. Резником, дали основание асимметричному выводу: задержка в развитии вербального интеллекта не детерминирует напрямую отставание в овладении языком и речью;

- современные представления о языке как факторе оздоровления имеют свою предысторию, объективно-филогенетические и субъективно-онтогенетические основания, системное изучение которых еще ждет своего исследователя и может иметь важное методологическое значение для разработки теории и практики оздоровительного потенциала языка и речи;

- уникальная роль живого народного языка в оздоровлении подрастающего человека обуславливается его незаменимыми возможностями интегрировать, осязаемо связывать (по В. Далю) телесную, духовную и социальную составляющую человеческого благополучия в единую систему, называемую «здоровье человека»;

- живой народный язык оберегает жизненную свежесть духа, единит человека с народом, обществом и природой, которая служит для него основным началом нравственной силы. Отстранение человека от родного ему языка искажает (по В. Далю) природу самого человека, обращает его «в растение тунеядное, живущее чужими соками»;

- живой народный язык только тогда становится живительной силой оздоровления человека, если этот человек постоянно трудится и работает над языком и своим здоровьем: «...мы должны изучить простую и прямую русскую речь народа и усвоить ее себе, как все живое усвоет себе добрую пищу и претворяет ее в свою кровь и плоть» [4, с. VI];

- духовность народного языка основывается (по В. Далю) на сообразности письменного языка и устной речи.

- народный язык как составляющая национальной культуры хранит и развивает народные традиции, в том числе и в области здорового образа жизни. Он служит делу

распространения народных традиций и научных знаний в области здоровья, оздоровления человека, общества и окружающей среды.

Рассмотренные методологические подходы к формированию образовательного потенциала, обеспечивающего природосообразное изучение родного языка, могут быть использованы и при построении эффективных систем изучения иностранных языков. Эта уверенность основывается на том, что традиционные методики такого изучения не используют ни возможностей филогенетически обусловленной природосообразной этапности процесса овладения языком, ни преимуществ упреждающего овладения аутической речью перед социальной речью.

Эффективность изучения любого языка – родного или иностранного – должна соотноситься не только с информационно-коммуникативными возможностями погружения в культурную область, соответствующую изучаемому языку, но и с богатейшими возможностями полифункциональности языка и прежде всего – с его здоровьеразвивающим воздействием на обучаемого.

Библиография

1. Алексеев В.П. Становление человека. – М.: Политиздат, 1984. – 462 с.
2. Будагов Р.А. Человек и его язык. – 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – 262 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. В.В. Иванова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка. – М.: Терра, 2002. – Т. 3. – Приложение. Напутное слово. – С. I-XIII.
5. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – 681 с.

6. Красилов В.А. Метаэкология: Закономерности эволюции природных и духовных систем. – М.: Палеонтологический ин-т РАН, 1997. – 248 с.
7. Красилов В.А. Нерешенные проблемы теории эволюции. – Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1986. – 267 с.
8. Кушнир А. Русский язык и национальная безопасность // Нар. образование. – 2001. – № 2. – С. 5-13.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: В 30 т. – 2-е изд. – М.: Госполитиздат, 1955. – Т. 20.
10. Резникова Ж.И. Интеллект и язык: Животные и человек в зеркале экспериментов: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Наука, 2000. – Ч. 1. – 279 с.
11. Тюмасева З.И., Кваша Б.Ф. Валеология и образование. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.

ГЛАВА 4

ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛЮБВИ К ПРИРОДЕ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Теория без практики мертва,
Да вечно зеленеет древо жизни.*

И. Гете

*Теория и практика образуют
одно целое, и, как душа и тело,
они зачастую не согласны ме-
жду собою.*

М. Эбнер-Эшенбах

Обращаясь к практике формирования у подрастающего человека культуры любви к природе, трудно уйти от соблазна начать с пространной цитаты из книги К. Роджерса, Дж. Фрайберга «Свобода учиться»: «Мы часто не осознаем, что большая часть излагаемого в классе материала озадачивает учащихся, ставит их в тупик своей бессмысленностью, точно так же как нас озадачивает лишенный всякого смысла набор слогов... Такой вид обучения является исключительно рассудочным, охватывает только область, расположенную «выше шеи». Он не включает в себя чувства человека, не несет личностного смысла, поэтому не имеет отношения к личности в целом.

И наоборот, существует такая вещь, как значимое, необходимое для личности обучение через непосредственный личный опыт. Когда ребенок, начинающий ходить, дотрагивается до батареи отопления, он уясняет для себя значение слова «горячий», он учится быть осторожным по отношению ко всем подобным батареям центрального отопления, воспринимает это явление значимым для него

способом – через личностный опыт, и это не скоро им забудется» [12, с. 217].

Если (по К.Д. Ушинскому) природа – лучший воспитатель подрастающего человека, то **воспитание природой** – это прежде всего **воспитание любви к природе**. Приведенный тезис навеян словами Василия Александровича Сухомлинского: «Воспитание в труде – это прежде всего воспитание любви к труду».

И думается, логическая конструкция сформулированного тезиса достаточно точно передает онтологию триады «воспитание подрастающего человека – природа – любовь к природе».

Изучая взаимоотношения человека с окружающей природой, окружающей средой и окружающим миром, чаще всего обращаются к экологическому мировоззрению, экологическому сознанию и экологической культуре, реже – к рациональным взаимоотношениям человека и природы.

И только в последние 15 лет международные экологические организации поставили и начали решать задачу формирования у подрастающего поколения культуры природолюбия. В России эта задача обозначена в качестве актуальной не более года назад, хотя отдельные российские ученые и практики экологического образования (например, коллектив эколого-валеологического центра Института здоровья и экологии человека ЧГПУ (ИЗЭЧ)) разрабатывают пути и методы решения названной задачи с того самого момента, как на нее было обращено внимание международной экологической общественности.

В сентябре 2001 года при ЧГПУ был создан Институт развития образования и воспитания подрастающего поколения, в структуре которого выделен центр воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия. Его коллектив, состоящий, кстати, в основном из внештатных сотрудников, продолжает исследования своего предшественника – эколого-валеологического центра. За годы

своего существования коллектив центра разработал в рамках региональной концепции непрерывного экологического образования научно-технологические основы формирования рациональных чувственных, познавательных и потребительских отношений подрастающего человека с природой. Были разработаны и апробированы программы и экспериментальные учебники, которые нашли отображение в региональном компоненте Базисного учебного плана для общеобразовательной школы.

В настоящее время коллектив центра воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия обобщает опыт многолетней экспериментальной апробации научно-методического, организационно-методического и учебно-методического обеспечения непрерывного процесса воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия, с тем чтобы приступить к широкому внедрению отработанной, усовершенствованной и получившей экспертную оценку системы формирования культуры природолюбия.

Если в предыдущих главах работы представлены наши результаты фундаментальных научных исследований проблемы формирования у подрастающего поколения культуры любви к природе, то в последующих главах закладываются дидактические и технологические основы формирования культуры природолюбия с помощью природосообразной организации образовательного процесса и биологизированных учебных курсов, которые призваны решать задачи формирования рациональных отношений человека к природе родного края, здоровью и оздоровлению природных систем (в том числе и самого человека).

Представленные здесь исследования имеют следующие глубинные сущностные основания:

- **предысторию**, праксиологию и аксиологию целенаправленного формирования культуры природолюбия, которая просматривается в трудах классиков теории познания,

психологии, валеологии, экологии и дидактики, начиная со времен Я.А. Коменского;

- **погружение в междисциплинарную область** экологии, психологии, дидактики, биологии, валеологии и формирование на ее основе **интегрированной полидисциплинарной методологии** исследований;

- **гомологический подход** к изучению глубинной сущности взаимоотношений человека с окружающей природой; при том что антропологическая гомология филогенетического и онтогенетического развития человека, предопределенная обобщенным законом Геккеля-Мюллера, рассматривается в связи с проблемой культуры природолюбия в аспекте психического развития, имеющего полифункциональные проявления;

- **экологизация постановки задач**, на которые дифференцируется изучаемая нами проблема, и **методологии** их решения, которая позволяет рассматривать чувственные отношения человека с окружающей средой и окружающей природой в аспекте всего многообразия видов взаимоотношений человека с окружающим миром;

- **соотнесение психического развития** подрастающего человека с **культурно-историческим развитием** человека и человечества, на основе чего высшие психические функции рассматриваются в качестве **продукта** культурно-исторического развития (по Л.С. Выготскому). Именно культурно-историческая сущность психических функций человека, специальным проявлением которых являются **чувственные** отношения его к природе и **высшие проявления** их в виде любви, обуславливают необходимость выделения парадигмы «культура любви к природе».

Приведенные онтологические основы культуры любви человека к природе не только актуализируют проблему целенаправленного **формирования** этого вида культуры, но обозначают ее полипредметность и методологическую комплексность, системность.

4.1. Система воспитания культуры природолюбия в дошкольном образовательном учреждении и начальной образовательной школе

Нельзя научить ребенка правде, добру без формирования у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав у него эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в природе и людях.

Н.А. Ветлугина

Формирование чувственных отношений человека с природой вне гармонической связи с познавательными и потребительскими отношениями его с окружающей природой одинаково бедственно для гармонического развития личности; в одном случае формируется познавательный сциентизм, когда роль знаний преувеличивается настолько, что игнорируется полноценное развитие чувств человека; в другом случае формируется «чувственный сциентизм», когда преувеличивается роль чувств в ущерб развитию знаний и потребностей; наконец, в третьем случае формируется «потребительский сциентизм», выражающийся в преувеличении роли потребительского отношения человека к природе.

Природа позаботилась о сбалансированном развитии чувственных, познавательных и потребительских отношений подрастающего человека с ней, создав механизм сензитивных периодов развития ребенка, каждый из которых соотносится с определенным видом «ведущей деятельности», обуславливающей формирование определенной высшей психической функции.

Чтобы задействовать названные механизмы, мало знать последовательность сензитивных периодов, через которую проходит онтогенетическое развитие человека; необходимо иметь образовательные технологии активизации и мобилизации вида ведущей деятельности, соответствующей рассматриваемому сензитивному периоду. Такие технологии называются глубинными, потому что основываются на глубоком, или глубинном, понимании биологических, физиологических и психологических особенностей подрастающего человека на каждом этапе его развития.

Если иметь в виду высшие проявления чувств человека к природе, называемые любовью к ней, то процесс их формирования не может рассматриваться вне сензитивности.

Поскольку индивидуальное становление чувственности человека подвергается угрозе сциентизма, необходимо средство и способ его использования, исключающие проявление этой опасности. Таким комплексным средством является культура, которая не только создается и развивается человеком в процессе его исторического развития, но и создает самого человека как творца культуры. Эта дуальность культуры присуща не только историческому развитию, но и индивидуальному развитию человека.

Культура как совокупное достижение человеческого общества в духовной, производственной и общественной жизни только и может быть комплексным средством развития человека во всех отношениях. А процесс культуротворчества (именно культуротворчества, а не диалога культур или культурологии) становится филогенетически обусловленным реальным процессом сбалансированного развития чувственных, познавательных и потребительских проявлений личности. Такой процесс и сам должен быть сбалансированным, раз нацелен именно на формирование сбалансированного развития.

Культуротворчество как культурно-историческое явление и процесс становления личности может реализовываться

на основе единства, целостности обучения, воспитания и развития. Кстати, в этом единстве видели продолжатели дела Л.С. Выготского развивающее обучение, уточняя позицию самого корифея.

Адекватное целям воспитания эффективное культуротворчество может быть реализовано в общеобразовательной среде, развивающейся коадаптивно развитию личности.

Важной подсистемой такой базовой системы, как образовательная среда, является обучение.

Каким же основным свойствам должно отвечать обучение как система и процесс в аспекте проблемы формирования культуры любви к природе? Ответ на этот вопрос не может быть однозначным, ибо он обуславливается возрастными особенностями подрастающего человека.

Уж если все в материальном мире существует в единстве и борьбе противоположностей, то не может избежать этого единства и противоположностей такое многофакторное, комплексное явление, как образование и его составляющие части – обучение и воспитание. И основное из таких противоречий проявляется в объединении, казалось бы, необъединимого: необходима общность целей, содержания и методов обучения и воспитания подрастающего человека – общность, которая обуславливается запросами развивающегося общества (подчеркнем: уже в самом названии «общество» обнаруживается сущность общности), и объективная личностная особенность каждого субъекта образования.

Названное противоречие образования (обучения и воспитания) не может не проявляться во всех его составляющих. Причем такие проявления имеют свою специфику на разных этапах образования.

Тема этой работы обращает нас к дошкольному образованию и начальному общему образованию. Именно на этих этапах образования, соответствующего вполне определенным периодам развития ребенка, в максимальной

степени проявляется сензитивная периодизация, наложенная на индивидуальные особенности подрастающего человека, и нацеленность общественных установок на унификацию обучения и воспитания.

4.1.1. С чего начинается культура отношений человека и природы

...отношения природы и человека – это отношения двух культур, каждая из которых по-своему «социальна», общежизельна, обладает своими «правилами поведения».

Д.С. Лихачев

Сегодня перспективы дальнейшего социального прогресса невозможно рассматривать без создания новой культуры отношений общества с природой, предполагающей ценностное, гуманистически ориентированное взаимодействие между ними, базирующееся на познании законов биосферы.

В основе новой культуры отношений человека и природы прежде всего лежит чувство ответственности и любви к природе. Формирование культуры природолюбия необходимо начинать с дошкольного возраста, а вернее – с момента появления ребенка на свет.

Мы считаем, что самым эффективным является используемый нами подход, базирующийся на тесном контакте детей с природой, на натуралистических наблюдениях, экскурсиях (К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и др.). Нет смысла перегружать детей конкретными знаниями, так как чаще всего усвоению материала отводится так много времени, что не остается на

обучение сопереживанию, эмоциональное включение, рефлексию своих впечатлений и переживаний, эстетическое восприятие и т.д.

Методологической базой формирования у детей дошкольного возраста чувства любви к природе, являющегося основой экологического сознания человека, берется теория отражения, которая ставит в единую связь и последовательность чувственное и абстрактно-логическое познание, обращенное, в конечном итоге, к практике, т.е. к чувственной практической деятельности человека.

Новая культура отношений человека и природы – это прежде всего сгармонизированность таких аспектов отношений, как познавательное, эстетическое и рационально-потребительское, формирующихся на основе чувственного общения.

Анализ практики экологического образования в ДОУ высвечивает нередкую абсолютизацию познавательного аспекта взаимоотношений подрастающего человека с природой, что делает неэффективным данный вид образования, потому что не происходит развития способности эстетически-нравственного восприятия природы. Эстетическое как утверждение существования объекта есть предпосылка этического как утверждение его значения для человека, исходное же – это способность видеть эстетическое, прекрасное в природе, чувствительность к нему.

В психологической и эстетической литературе особое значение уделяется вопросам эмоций, чувств и оценок в сфере отношений. Эмоции и чувства возникают в процессе сложного взаимодействия субъекта с объектами и зависят как от особенностей объектов, так и от особенностей личности, ее индивидуальности. Л.П. Печко утверждает, что в дошкольном возрасте имеет большой удельный вес не интеллектуальное, а эмоционально-эстетическое восприятие природы.

И.Ф. Гончаров убежден: если явления действительности не затрагивают душу человека, то общение с ними не дает должного ожидаемого результата. Вне чувственно-эмоционального отношения ребенка к природе освоение ее имеет рассудочный, схематический характер. Это означает, что если не возникает чувственно-эмоционального контакта с природой, то все задачи экологического воспитания являются нереализованными.

Необходимым условием возникновения и развития в душе ребенка чувственно-эмоциональных, познавательных и рационально-потребительских отношений в их гармонии, что обеспечивает формирование гуманной, экологически ориентированной личности, является целенаправленное руководство детской деятельностью педагогами. Учить ребенка чувствовать, понимать, наблюдать, изучать природу может только тот педагог, который сам умеет все это. Такое умение дается лишь через целенаправленное самовоспитание, осмысление личного взаимоотношения с природой. И только потом у воспитателя появляется возможность для обучения воспитанников эмоциональному и познавательному общению с природой.

Прививая детям чувство прекрасного, формируя у них первые нравственные представления, педагог стремится прежде всего воспитать у детей личное отношение к тому или иному явлению, объекту природы. Именно формирование своего отношения к окружающему миру, природе объединяет нравственное и эстетическое воспитание. Нельзя научить ребенка правде, добру без воспитания у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в природе и людях.

Ребенок с раннего детства открывает и исследует окружающий мир, тянется к красивому, яркому, испытывает

радость общения с природой. Он открывает для себя мир в разнообразных красках и звуках. Все это способствует воспитанию добрых чувств, бережного отношения ко всему живому.

Культура природолюбия формируется при условии, если ребенок, воспринимая красоту окружающего мира, эмоционально откликается на нее, активно наблюдает за явлениями природы, замечает изменения, происходящие в ней, и передает их в различных видах художественно-речевой деятельности, проявляет оценочное отношение к эстетическим качествам, воплощает природные явления в творчестве, используя выразительные средства художественного слова.

Мы стараемся научить детей видеть красоту родного края, навыкам общения с природой, и поэтому используемые методы должны быть достаточно разнообразными. Эффективным методом формирования культуры природолюбия являются традиционные наблюдения и целевые прогулки. Наблюдая различные явления в естественных условиях, дети приобретают знания, у них развивается восприятие разнообразных красок и звуков родной природы. Любуясь ею, дети вместе с воспитателем вспоминают поэтические образы, запечатленные в стихах русских поэтов. Систематические наблюдения осуществляются во время ежедневных прогулок. При общении с живыми объектами мы учим детей по внешнему виду (позе, реакциям, движениям, звукам, мимике) определять их состояние. Познавая «внутренний мир» живого объекта, ребенок учится сопереживать, относиться к нему как к субъекту, имеющему такое же право на жизнь, как и он сам. Поэтому важнее бывает не уровень знаний, а создание предпосылок, которые в дальнейшем будут стимулировать детей на самостоятельное желание освоить эти знания.

В настоящее время наблюдается определенное противоречие между **естественной потребностью** ребенка в

общении с природой, что является естественным условием его гармоничного развития, и его **отчуждением** от нее, играющим негативную роль и мешающим эффективности экологического образования. Потому особо актуален вопрос создания образовательной среды, окружающей ребенка в детском саду. Частично этот вопрос решается посредством экологизации развивающей предметной среды.

Организация экологизированной развивающей среды в ДОУ предусматривает создание экологических комнат-лабораторий с разнообразными видами животных и растений, дидактических материалов по формированию начал экологической культуры. Небольшая оранжерея, созданная в такой комнате, предоставляет дошкольникам возможность побывать в мире разнообразных растений, ощутить единство со всем живым, преодолеть оторванность от природной среды, что особенно важно для городских детей. В такой «лаборатории» дети могут самостоятельно проводить несложные опыты, экспериментировать, познавать свойства и качества живых объектов, любоваться их красотой, испытывать эстетические переживания. Здесь же дети практикуются в применении полученных знаний и умений, взаимодействуя с живыми существами и проявляя свое отношение к ним.

Экологическая комната необходима в детском саду и как оздоровительный фактор, выполняя роль кабинета психофизиологической разгрузки (при оснащении соответствующим оборудованием).

Постигать красоту окружающего мира, формировать культуру природолюбия, а значит, решать задачи экологического образования помогает и музыкальное искусство. Хорошая музыка должна сопровождать ребенка в любой его деятельности. Ненавязчивое приятное звучание ее, действуя на подсознание, формирует внутренний мир ребенка, вызывая добрые чувства, а значит, и любовь, добрые отношения к людям, ко всему живому. Нравственно-эстетическое отношение

детей к природе развивается средствами музыкального искусства. Через восприятие музыкальных образов, вызывающих у детей разнообразные эмоциональные переживания: чувства радости, грусти, нежности, доброты – педагог воспитывает такое же отношение и к образам реальной природы.

Формирование у ребенка умения эмоционально воспринимать прекрасное зависит в большой степени от обучения. Главную роль здесь играет сам педагог, помогающий ребенку эстетически воспринимать и оценивать окружающее, познавать и постигать его красоту и гармонию через красоту и гармонию разных форм, красок и звуков. Педагог развивает у ребенка способность сравнивать и оценивать наблюдаемые явления с эстетических и нравственных позиций. Взрослый влияет на характер эстетических переживаний ребенка, его отношение ко всему, что тот видит, воспринимает.

Кроме непосредственного наблюдения, педагог организует просмотр диапозитивов, диафильмов, фотографий, репродукций с картин художников, на которых изображены разнообразные картины природы. Специально подобранный педагогом материал учит детей видеть красоту и своеобразие явлений – сочную зелень лесов, красивый изгиб веток деревьев, красногрудых снегирей, живописно расположившихся на ярко-красной рябине, огромного добродушного лося, выглядывающего из-за деревьев и прислушивающегося к звукам леса... Просмотр материалов необходимо сопровождать музыкой, которая усиливает переживания ребенка, его впечатления от увиденного, помогает связать зрительные образы с образами музыкальными. При этом надо помнить о необходимости выразительного и качественного звучания музыки, будь то исполнение на фортепиано или слушание аудиозаписей. Очень внимательно надо подходить к отбору произведений. По своему содержанию они должны соответствовать зрительной информации, которую получает ребенок. Слушание музыки,

ощущение красоты музыкальных звуков вызывает у детей ответное чувство сопереживания и не может не влиять на формирование мотивов нравственного отношения ко всему, что их окружает. Совмещение содержания просматриваемых материалов и естественных звуков является еще и оздоровительным фактором, снимающим эмоциональное напряжение.

Большую роль в воспитании у детей эстетического отношения к природе играют комплексные занятия, которые являются важной формой работы по эколого-валеологическому образованию. Комплексный подход, лежащий в ее основе, позволяет один и тот же образ выразить различными видами искусства. Передавая образы окружающего мира с помощью исполнения песен, стихов, в рисунке, лепке, танце, дети проявляют свое отношение к различным природным явлениям. Организуя комплексные занятия, педагог создает эмоциональную атмосферу, побуждающую детей к совместной и самостоятельной деятельности. Говоря о формировании осознанного отношения к окружающему миру, нельзя абсолютизировать познавательный аспект, и если это происходит в экологическом образовании, то знания ребенка и его поступки не совпадают, об этом говорят многочисленные примеры конкретного поведения наших детей. Формирование осознанно-правильного отношения возможно лишь при условии, что содержание должно быть пережито ребенком с включением его эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, воздействуя на чувства ребенка, формируя их при использовании разнообразных методов и форм работы с детьми, главным из которых является непосредственный контакт ребенка с природой, мы идем по пути воспитания гармонически развитой личности, ориентированной на общечеловеческие ценности, что входит в понятие «экологическая культура» человека. Используемые нами методы и приемы обучения и воспитания культуры

природолюбия направлены на перевод во внутренний мир ребенка необходимых социальных экологических ориентиров – знаний, умений, ценностных характеристик и идеалов, принципов и правил отношения общества к окружающей природной среде.

4.1.2. Учебный план как организационно-методический фактор, обеспечивающий сбалансированное развитие чувственных, познавательных и потребительских отношений с окружающей природой

Как уже отмечалось, сбалансированное развитие чувственных, познавательных и потребительских отношений подрастающего человека с природой, окружающим миром возможно только в условиях образовательной среды, развивающейся коадаптивно развитию личности.

Одной из важных подсистем базовой системы «образовательная среда» является обучение.

Эффективность обучения, направленного на формирование чувственных отношений с природой в гармонической связи с познавательными и потребительскими отношениями, определяется многими факторами, среди которых особая роль принадлежит оптимально структурированному учебному плану.

Что необходимо понимать под «оптимальной структурированностью» учебных планов, когда рассматривается проблема формирования и развития у подрастающего человека культуры природолюбия?

Во-первых, если исходить из того, что культура природолюбия – это духовный и материальный опыт предшествующих поколений в области чувственных отношений человека с природой, развитие которых не может и не должно рассматриваться вне гармонических связей с познавательными и потребительскими отношениями его с

окружающей средой, окружающим миром, то учебный план школы (в нашем случае – начальной общеобразовательной школы) должен включать в себя комплекс учебных дисциплин, обеспечивающих сбалансированное развитие чувственных, эстетических, познавательных и потребительских отношений подрастающего человека с природой в аспекте культуротворчества.

Во-вторых, с помощью учебного плана школы как организационно-методической базы учебно-воспитательного процесса решается задача приведения процесса обучения в соответствие с возрастными психофизиологическими возможностями обучаемых, их личностными предрасположенностями и особенностями, что делает его «природосообразным, согласованным с природой самого человека и его средой жизни» [19].

Поэтому таких учебных планов в начальной общеобразовательной школе должно быть несколько, например учебные планы, обеспечивающие:

- двухлетний цикл «класс ожидания» (для детей 6-7 лет, имеющих достаточную познавательную подготовленность, но не соответствующих по психофизиологическим показателям критерию «школьная зрелость»);
- двухлетний цикл «элементарная школа» (для детей 6-7 лет, имеющих недостаточную, прежде всего познавательную подготовленность);
- 4-, 5- и 6-летние циклы «дошкольно-школьного обучения» для детей, которые приходят в начальные классы общеобразовательной школы, не соответствуя при этом критерию «школьная зрелость»;
- 3-, 4-летние циклы «дошкольно-школьного обучения» для детей, соответствующих критерию «школьная зрелость» и обучаемых на основе преемственности систем дошкольного и школьного развития.

В-третьих, оптимальная структурированность учебного плана обеспечивается не за счет возможно более широкого

спектра учебных курсов, дисциплин, предметов, что ведет к перегрузке учебного процесса, а за счет комплексных **интегрированных** учебных курсов, которые содержательно включали бы в себя знания о ближнем окружающем мире, человеке, обществе, а технологически соответствовали бы чувствительным периодам развития ребенка, каждый из которых соотносится с определенным типом ведущей деятельности.

В-четвертых, поскольку интегрированным критерием, характеризующим взаимоотношения человека и окружающей среды, в частности природной, является здоровье, то основной целью интеграции дошкольно-школьного образования ребенка должно быть достижение телесного, духовного и социального благополучия. Только на основе такой интеграции и возможно гармонизировать развитие ребенка, достичь сбалансированного развития чувственных, познавательных, потребительских отношений его с окружающим миром, природой, а в контексте с тематикой параграфа – воспитания культуры природолюбия.

Достижение целей и задач, стоящих перед начальной общеобразовательной школой в области формирования экологической культуры, чувственного отношения к природе, воспитания подрастающего поколения, обеспечивается следующими основными принципами:

1. Поскольку до 11 лет ребенок является существом таламическим, эмоциональным, на его мозг должны идти только оптимальные физиологические раздражители в виде положительных эмоций, вызываемых окружающей природой, живописью, музыкой, поэзией, танцевально-хоровым искусством, физическими играми, занятиями, упражнениями, положением ребенка в коллективе.

2. В этой связи обучение в начальных классах должно иметь природу не столько информационную или даже информационально-развивающую, но, безусловно, развивающе-информациональную. Это принципиальный подход к постановке обучения, потому что приведенный принцип, по существу,

отрицает массовое культивирование в начальных классах углубленного или расширенного изучения учебных курсов и ориентирует учителя прежде всего на гармоничное развитие ребенка, его психофизиологические особенности и специфическую технологию и сроки обучения.

3. Поскольку современная педагогическая психология, опираясь на современные представления о биологии человека, вынужденно отрицает как педагогическую проблему отсутствие у детей интереса к «учебе» и «лень», она видит сущность адекватных этим понятиям явлений в объективно существующей биологической реальности в виде защитной реакции организма на дисгармоничное развитие центральной нервной системы в процессе предшествующего развития, в соответствии с чем и определены принципы 1 и 2.

4. Поскольку общая и высшая цель развития личности определяется в тесной связи с международными стандартами к формированию у подрастающего поколения состояния телесного (физического), духовного и социального благополучия, важнейшим средством для решения этой задачи в начальной школе является эстетическое, эмоциональное, поведенческое, телесное воспитание ребенка, – и не обязательно только за счет специальных форм учебного процесса.

5. Учебный план призван обеспечить гибкость учебно-воспитательного процесса в начальной школе, вариативность, альтернативность обучения.

6. Названная в пункте 5 гибкость, альтернативность, вариативность учебно-воспитательного процесса обеспечивается следующими основными составляющими:

- стартовой диагностикой, обследованием детей, поступающих в первый класс, и не только на предмет их познавательной подготовленности по математике, чтению и письму, но прежде всего на предмет определения уровня психофизиологического развития, а также познавательного,

эстетического и рационально-потребительского отношения к окружающей среде, в частности природной среде;

- стартовая диагностика определяет, по существу, стратегию гармоничного развития детей в начальных классах, рассчитанную на четырехлетнее или трехлетнее обучение с учетом особенностей и специфики дошкольной подготовки;

- на основе приведенных статистических данных только 22% всех дошкольников могут и готовы обучаться в начальной школе, ориентированной на 3-летний период;

- одним из основных инструментов дифференцированного подхода к обучению детей в начальной школе являются двухвариантные учебные планы для этой школы – трехлетнего и четырехлетнего обучения; при этом 4-летний цикл предусматривается для детей, «условно подготовленных» к общеобразовательной школе; однако для них предусмотрена и создается реальная возможность перейти в классы с трехлетним учебным планом начального обучения, в зависимости от их успехов в процессе педагогической коррекции, в первые 1,5–2 года обучения;

- различие в недельной учебной нагрузке учеников начальных классов с 4-летним и 3-летним сроком обучения создает большие возможности для вариативности «школьного» компонента учебного плана через введение специальных факультативных дисциплин типа «Художественное творчество», «Я – человек, ты – человек, мы – люди», «Иностранный язык» и т.д.;

- вариативные учебные планы, совместно с альтернативными технологиями, обеспечивают систему альтернативного обучения в начальных классах.

Приведем примеры учебных планов, которые, во-первых, реализуют процесс гармоничного развития ребенка, в частности процесс формирования и развития сбалансированных чувственных, эстетических, познавательных, потребительских отношений подрастающего человека с

окружающим миром, природой, процесс воспитания культуры природолюбия, а во-вторых, обеспечивают ориентацию обучения на возрастные и личностные особенности, предрасположенности, способности школьников, т.е. вариативность, альтернативность процесса обучения, воспитания, развития (табл. 1, 2).

Таблица 1

Учебный план начальной школы
(четырёхлетнее обучение)

| № п/п | Дисциплины и циклы | Классы | | | |
|----------|---|--------|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Гуманитарный цикл | | | | |
| 1 | Родной язык и литература | 7 | 6 | 6 | 6 |
| 2 | Иностранный язык | | 3 | 3 | 3 |
| | Естественнонаучный цикл | | | | |
| 3 | Математика и конструирование | 4 | 5 | | |
| 4 | Математика и основы информатики | | | 5 | 5 |
| 5 | Узнай окружающий мир | | | 1 | 1 |
| 6 | Я – человек, ты – человек, мы – люди | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Эстетический цикл | | | | |
| 7 | Музыка и изобразительное искусство | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 8 | Окружающий мир: в красках, звуках и формах | 1 | 1 | | |
| 9 | Хореография | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 10 | Творчество (труд) | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 11 | Физическая культура и здоровый образ жизни | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Резерв | 1 | 1 | 3 | 3 |
| | Итого | 22 | 25 | 27 | 27 |

Таблица 2

Учебный план начальной школы
(трехлетнее начальное обучение)

| № п/п | Дисциплины и циклы | Классы | | |
|----------|--|--------|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 |
| | Гуманитарный цикл | | | |
| 1 | Родной язык и литература | 9 | 7 | 7 |
| 2 | Иностранный язык | | 4 | 4 |
| | Естественнонаучный цикл | | | |
| 3 | Математика и конструирование | 5 | | |
| 4 | Математика и основы информатики | | 5 | 5 |
| 5 | Узнай окружающий мир | | 1 | 1 |
| 6 | Я – человек, ты – человек, мы - люди | 1 | 1 | 1 |
| | Эстетический цикл | | | |
| 7 | Музыка и изобразительное искусство | 2 | 2 | 2 |
| 8 | Окружающий мир | 1 | | |
| 9 | Хореография | 2 | 2 | 2 |
| 10 | Творчество (труд) | 2 | 2 | 2 |
| 11 | Физическая культура и здоровый образ жизни | 2 | 2 | 2 |
| | Резерв | 2 | 1 | 1 |
| | Итого | 26 | 27 | 27 |

4.1.3. Курсовой цикл «Мир вокруг нас: в красках, формах и звуках» – «Я – человек, ты – человек, мы – люди» – «Природа наш главный учитель» в аспекте парадигмы «культура природолюбия»

Решая общую задачу формирования рациональных отношений с ближним окружающим миром (во всем многообразии его проявлений), чаще всего пытаются охватить это многообразие за счет возможно более широкого спектра учебных курсов, дисциплин, предметов. Хотя совершенно

очевидно, что сама постановка такого обучения непродуктивна, нерациональна и просто утопична. И тем не менее насыщение начального образования (особенно в экспериментальных ДОУ и школах) превращается в самоцель, что перегружает учебный процесс и наносит немалый ущерб не только самому результату обучения, но и общему развитию ребенка, а следовательно, и его здоровью. Так, например, в начальной школе практикуются учебные курсы «Природоведение», «Граждановедение», «Обществоведение», «Краеведение», «Валеология», «Окружающий мир» и другие.

На пути к устранению этого недостатка творческая группа ученых ИЗЭЧ и практиков образования разработывала и экспериментально отработывала идею комплексного учебного курса для начальной школы, который, во-первых, естественным образом впитал бы в себя весь комплекс знаний о ближнем окружающем мире и, во-вторых, технологически соответствовал сензитивности развития ребенка на этом этапе.

Такой курс, а точнее курсовой цикл, состоит из последовательных трех частей, которые не выходят за рамки базисного учебного плана и называются соответственно «Мир вокруг нас: в красках, формах и звуках (Как прекрасен этот мир)», «Я – человек, ты – человек, мы – люди», «Природа – наш главный учитель».

Особенность такого структурирования знаний учеников начальной школы и содержательного наполнения предлагаемого курсового цикла заключается в следующем:

- ученик получает пропедевтическое знание о себе как живом существе, человеке и члене коллектива, о семье и взаимоотношениях в ней, о дворе своего дома, о своем городе, крае, природе, Родине, об истории своего рода, народа, края и страны;
- ученик получает первичные навыки оздоровления, общения с некоторыми живыми объектами, отношения к явлениям природы;

- приоритет чувственных отношений к природе обуславливает не только целевое овладение знаниями и навыками, но и формирование желаний, «хотений» быть здоровым самому и способствовать здоровью всего живого, что окружает ребенка;

- ученик подводится к пониманию своей общности с другими людьми и своих особенностей по отношению к ним;

- наконец, ученик получает навыки систематического учебного труда и деятельности в сфере его взаимоотношений в семье, классе, с друзьями и живой природой.

Целевая установка для учителя и родителя младшего школьника ориентирует на сопереживание, содейтельность, сотрудничество, субъект-субъективные отношения в процессе курсового цикла, которые характерны (по Л.С. Выготскому) для развивающего обучения в зоне ближайшего развития. Эта установка предполагает особые образовательные технологии, которые называются глубинными, потому что основываются на идеях глубинной (или глубокой) психологии, глубинной (или глубокой) физиологии и глубинной (или глубокой) экологии при формировании коадаптивных субъект-субъектных отношений образовательной среды и обучаемого, погруженного в нее.

В курсовом цикле «Мир вокруг нас: в красках, формах и звуках» – «Я – человек, ты – человек, мы – люди» – «Природа – наш главный учитель» каждый из разделов, имея достаточно сильные различия по «методологии» и **целям**, выделен в отдельную самостоятельную учебную дисциплину.

«Мир вокруг нас: в красках, формах и звуках» призван развивать традиции дошкольного эколого-валеологического образования, обращенного на чувственное, эстетическое общение с окружающим миром. Заметим, что в дошкольном возрасте мир природы и мир людей воспринимается ребенком как единый, цельный мир. Такая особенность дошкольника способствует формированию

своеобразной обобщенности субъективного отношения к природе. «Детское восприятие преодолевает раздробленность мира изнутри. Тут утверждается существенное единство мира, не мотивируемое тем или другим общим признаком, а непосредственно ощущаемое, когда сливаешься душой с воспринимаемыми явлениями» [22, с. 35-36]. Именно в этот период крайне важно гармонизировать развитие чувственных, познавательных и потребительских отношений ребенка с окружающим миром, окружающей природой, что способствует воспитанию культуры любви к природе.

Для младшего школьника природные объекты, с которыми он взаимодействует, совершенствуя свой опыт отношений с окружающим миром, природой, все больше и больше открываются ему как субъекты. Между детьми, животными и растениями устанавливаются интуитивное взаимоощущение и даже взаимопонимание. Ребенок открыт, чтобы воспринимать и присваивать экологические правила этих отношений, превращать их в свои привычки.

«Я – человек, ты – человек, мы – люди» является интегрированным пропедевтическим курсом на грани следующих образовательных областей: «общество», «естественные дисциплины», «общественные дисциплины», «искусство и физкультура». Его содержание обращено больше всего к окружающей среде как фактору, формирующему человека как биосоциального индивида, адаптированного к различным биосоциальным сообществам (семье, классу, коллективам – учебным, игровым и по другим интересам). Стоит только открыть оглавление любого из трех учебно-методических пособий **«Я – человек, ты – человек, мы – люди»**, и вы убедитесь в этом. Приведем некоторые примеры из перечня бесед, предлагаемых авторами пособия «для совместной учебы» ученика, учителя и родителей: «Семья и семь “я”», «Почему мы – класс», «Кто живет в моем доме и моем дворе», «Зачем нам нужна дружба, и не только между людьми, но и людей со всем живым», «Что

может человек», «Дети и взрослые», «Всегда ли правы взрослые» и т.д.

«Природа – наш главный учитель» – это курс, предназначенный для тех, кто выпускается из начальной школы. Он служит развитию у младших школьников познавательного интереса к окружающей природе, в этих целях используется материал по фенологии, краеведению, экологии, природоохране; предлагаются также простейшие наблюдения и работа по уходу за животными и растениями, т.е. курс посвящен посильным для младших школьников вопросам биоэкологии, региональной и глобальной экологии.

Изложенные подходы к формированию комплексных отношений подрастающего человека к природе на основе интегрированного учебного курса проиллюстрируем на примере разработанных нами рабочих тетрадей для учащихся 1-4 классов начальной школы «Мир вокруг нас: в красках, формах и звуках». Подчеркнем: основной особенностью и курса, и учебных пособий к нему, и соответствующих им рабочих тетрадей является его упреждающая ориентация на чувственное восприятие окружающего мира.

4.2. Формирование гармонии чувственного, познавательного и потребительского отношения к природе на основе биологических курсов общеобразовательной школы

*Упрощать сложное ... самый
существенный результат.*

Г. Бокль

Известно, что природа служит единственным источником удовлетворения всех потребностей человечества. Следуя инстинкту самосохранения, человек, как представитель биологического вида, должен стремиться к улучшению состояния

окружающей среды. Однако острота и серьезность экологических проблем в настоящее время стали, по сути дела, аксиомами. Несмотря на то, что для устранения большинства этих проблем у человечества имеются адекватные знания и средства, угроза экологической катастрофы практически не снижается, скорее, наоборот, увеличивается. Возникает вопрос: почему такая ситуация возможна и с чем она связана? Как человечеству выйти из создавшегося положения?

По мнению многих ученых, решение данной парадоксальной ситуации связано прежде всего с самим характером отношений человека к окружающей среде, с его сознанием, мировоззрением, культурой. Тем самым признается, что у человека есть все возможности для улучшения экологической ситуации, но, к сожалению, нет особого желания или осознания это делать.

Сформировать человека, озабоченного названными проблемами, – одна из важнейших задач биологической подготовки подрастающего поколения. Поскольку биология и экология играют важную мировоззренческую роль, эколого-биологическое образование должно рассматриваться как важный фактор гражданского становления молодого человека, активного в своей гражданской позиции. Такая позиция формируется далеко не только на основе специальных знаний, но и в неменьшей степени – на основе гармонии нравственного, эмоционального, эстетического, чувственного восприятия природы. В целом осознание человеком своего места в природе, взаимоотношений с ней – явление многофакторное, проявляющееся в широком спектре междисциплинарных и полипредметных аспектов.

Если человек замотивирован на познание, более того, на познание только явлений природы, всегда возникает опасность, что отрешенный от чувственного, эстетического ее восприятия, он может причинить ей (а следовательно, косвенным образом и себе) боль и ущерб и, может быть, ущерб непоправимый во имя холодного познания при

одновременном погружении в глубокое чувственное, эмоциональное безразличие.

Гармония познавательного, эстетического и потребительского отношения человека и природы, т.е. внешняя гармония, является самым надежным гарантом внутренней гармонии в самом человеке, гармонии его духовного, телесного и социального благополучия.

Следует отметить, что в наибольшей степени предрасположен к чувственно-эмоциональному общению с природой ребенок дошкольного возраста, – это обусловлено возрастными особенностями мозга. В возрасте же учеников старшего звена средней общеобразовательной школы происходит корректировка психологической структуры человека. Одной из целей воспитания подрастающего человека в этот период является развитие кооперантного и диалектического мышления. Она реализуется через решение конкретных задач: формирование готовности к единению и согласию с самим собой (своим телом, душой, разумом), людьми (близкими, друзьями, взрослыми и так далее), природой, миром культуры. Возраст старшего ученичества – это возраст самопознания, телесного становления, активизации способностей. Поэтому мы говорим о непрерывности формирования гармонии чувственного, познавательного и потребительского отношения к природе или его корректировке. На это и направлены разработанные одним из авторов этой книги концептуальные основы непрерывного эколого-валеологического образования [16].

Эффективность педагогического воздействия в этот период в большой степени зависит от мастерства и квалификации педагога, учитывающего все особенности возраста с опорой на соответствующую психологическую базу, и обуславливается работой по расширению педагогического сознания учащихся, которая включает:

во-первых, расширение зоны осознаваемых ребенком отношений к себе, окружающим, миру;

во-вторых, наполнение большим смыслом нравственных категорий, отражающих отношение к окружающему миру и к самому себе;

в-третьих, анализирование жизненных проблем на основе знаний законов природы;

в-четвертых, проектирование и реализацию собственных программ решения жизненно важных задач на основе познавательного, эстетического и потребительского отношения к природе.

Именно в единстве познавательного и эстетического природа эффективно выполняет роль ненавязчивого и надежного учителя жизни. Одним из важнейших средств достижения гармонии чувственного, познавательного и потребительского отношения к природе у подрастающего поколения является изучение биологических курсов общеобразовательной школы. Для организации работы по экологическому воспитанию и просвещению школьников современная педагогика предлагает большое разнообразие форм.

На современном этапе развития средней школы учителю предоставляется право и возможность выбирать программу и учебник, которые он будет использовать в своей деятельности. В настоящее время по каждому разделу школьного курса биологии разработано немало альтернативных программ. Кроме того, формируя гармоничное отношение учеников к природе, учитель-экспериментатор имеет возможность разработать свою программу обучения. В связи с этим возникает целый ряд вопросов, требующих скорейшего разрешения:

- что должна представлять собой современная учебная программа по биологии?
- насколько бывает обоснованным выбор педагогом той или иной учебной программы в каждом конкретном случае?
- подготовлен ли учитель биологии к тому, чтобы сделать правильный выбор учебной программы?

- как объективно оценивать качество анализируемой учебной программы с современных научных позиций?
- насколько соответствует выбор учебной программы уровню подготовленности школьников?

Учебная программа – это прежде всего программа совместных действий учителя и учащихся, ориентированная на достижение целей и задач современного образования, в конкретном случае – на достижение гармонии в общении человека с окружающей природой. Следовательно, в ней должны быть отражены цели, задачи, мотивы учебной деятельности, ее фактологический и понятийный аспект, деятельностный аспект, прогнозируемые результаты учебного процесса и требования к ним.

Принимая эту идею, необходимо признать, что учебная программа по биологии является не только перечнем тем и понятий, содержание которых должно быть усвоено учащимися: в программе необходимо отразить процессуальную сторону обучения, так как совершенно очевидно, что материал одной и той же учебной темы может изучаться школьниками по-разному: на репродуктивном или продуктивном уровне, в однообразной или разнообразной учебной деятельности, в преимущественно практическом или теоретическом плане с использованием различных наглядных пособий и т.д.

Ясно, что и результаты обучения в этих случаях будут различными. Кроме того, изучение конкретной темы на базовом или углубленном уровне обладает своей спецификой, которая должна быть отражена в программе. Иначе невозможно будет правильно определить оптимальные для конкретной темы средства, методы, приемы обучения.

В практике работы школ учебная программа нередко является определяющим условием организации образовательного процесса. Естественно, что, имея в виду формирование гармонии чувственного, познавательного и потребительского отношения к природе, необходимо тщательно

отбирать дидактические, психологические и методические идеи, которые позволят направить образовательный процесс по целесообразному руслу.

Особое внимание следует обратить на наличие в библиотеках школ соответствующих пособий, содержащих материал по современному состоянию биологических наук.

Основной формой организации учебно-воспитательного процесса по биологии в отечественной школе остается урок, для которого характерна коллективность обучения школьников, строгие временные рамки, расписание. Несмотря на кажущееся однообразие, для достижения цели формирования гармонии чувственного, познавательного и потребительского отношения к природе следует рекомендовать следующие типы уроков:

- урок-игра;
- интегрированный урок;
- урок-диспут;
- урок-конференция;
- урок-исследование;
- урок-экскурсия;
- урок-круглый стол;
- урок-судебный процесс и т.д.

Перечисленными видами уроков общей биологии их разнообразие не ограничивается. Каждый учитель способен фантазировать и творчески подходить к планированию уроков.

В решении означенных проблем подчеркивается определенная роль биологических дисциплин, изучаемых в старшем звене школы. Современному человеку недостаточно быть только эрудитом, нужно иметь целостный взгляд на окружающий мир, уметь творчески использовать имеющиеся знания для решения возникающих проблем.

В условиях общеобразовательной школы основной формой обучения является урок, несмотря на появление

технических средств обучения и увеличение наглядных пособий роль словесных методов в обучении не уменьшается.

В число наиболее часто применяемых и доступных методов входит учебный рассказ. Он незаменим при изучении, закреплении, систематизации и обобщении новой темы. Внешняя форма выражения словесных методов – монолог учителя, диалог с учащимися и текст учебника. Внутренняя – восприятие речи и текста учащимися, их осмысление и мысленное воспроизведение. Во взаимодействии учителя и учащихся ведущую роль играет речь учителя, поэтому к ней предъявляются особые требования: лаконичность, образность, эмоциональность. Не менее важно уметь правильно отобрать необходимый материал, сочетать в рассказе и уметь выделять главное от второстепенного.

В современной методике разработаны несколько видов учебного рассказа, определен характер их построения и изложения, т.е. в настоящее время учитель имеет большие возможности как в выборе методов обучения, так и в объеме информации.

Но ни качеством приемов и методов, ни бесконечно увеличивающимся объемом информации молодого человека не научишь наблюдать, чувствовать и понимать природу. Этому может научить тот учитель, который все это умеет сам, а умение дается через самовоспитание, осмысление личного взаимоотношения с природой. Эмоциональность учителя, его воодушевленность способны вызвать у учащихся желание наблюдать, изучать природу. Особенно глубокое впечатление и воспитательное воздействие на ребят оказывают зарисовки явлений природы или небольшие эмоциональные рассказы, написанные учениками или учителем. Зарисовка – отображение природных явлений, объектов живой природы с помощью художественных образов, созданных на основе речи, живописи, рисунка, музыки. Сборник таких рассказов-зарисовок о природных явлениях Южного Урала написан З.И. Тюмасевой [15]. Он

пользуется большой популярностью у учителей начальной и средней (полной) школы, которые целенаправленно формируют у школьников чувственные и познавательные отношения с природой.

При обучении старшеклассников одних словесных методов недостаточно. Это связано с особенностями их мышления. У юношей наблюдается значительное развитие теоретической мысли. Они обладают более активной и самостоятельной мыслительной деятельностью, более критично относятся к учению и учителям. Представление об интересном предмете у них иное, чем у подростков. Им интересно то, что требует самостоятельного обдумывания, для них характерна тяга к обобщению, поиск общих признаков и законов, стоящих за частными факторами.

Деловая игра как форма обучения наиболее адекватно отражает особенности мышления старшеклассников, одновременно охватывает большой объем информации и возможность интеграции с другими дисциплинами. Деловые познавательные игры от традиционных форм отличают такие особенности:

- деловая игра – метод обучения, в котором все участники выступают в тех или иных ролях, принимают определенные решения в соответствии с принятой на себя ролью. А так как интересы различных ролей не совпадают, игрокам приходится принимать решения в разных, порой конфликтных ситуациях;

- деловая игра – метод обучения, в котором решения вырабатываются коллективно, а коллективное мнение формируется при защите своего решения, решения группы, при критике других.

В содержание деловой игры обязательно включение элементов информационной новизны, что стимулирует у учащихся познавательный интерес, а ранее приобретенные знания переходят на новый качественный уровень.

Использование деловых игр в обучении биологии позволяет решать не только образовательные и развивающие задачи, но и формирует познавательное, потребительское и эстетическое отношение к природе.

Исходя из целей игровой деятельности, разработаны разные виды деловых игр, характеристика и особенности которых приводятся в пособии Д.П. Гольневой и В.И. Павловой [4].

Преследуя в качестве конечной цели формирование у учеников гармоничного отношения к природе, следует просчитать степень успешности работы учителя и учащихся, которая зависит от многих факторов, например таких:

- общий уровень квалификации учителя;
- интеллектуальный потенциал учащихся;
- отношение учащихся к биологии;
- возраст учащихся;
- количество учащихся в классе;
- оснащенность кабинета биологии;
- отношения между учителем и учениками;
- положение урока в расписании и т.д.

Познавательная деятельность учащихся может быть организована на репродуктивно-подражательном, частично-поисковом и творческом уровне. Необходимо, чтобы на уроке учитель использовал задания, нацеливающие учащихся на разнообразные уровни познавательной активности; уделяя большое внимание творческому развитию учащихся, предлагать им проблемные вопросы, заставляющие активно мыслить.

Актуальность проблемы творческого развития личности школьника определяется современными требованиями к содержанию образования. Учащиеся в процессе обучения должны не только приобрести необходимые знания и умения, но и выработать опыт эмоционально ценностного отношения к процессу познания и самостоятельной творческой деятельности.

Познавательный интерес является важным компонентом эмоционально ценностного отношения школьников к процессу изучения биологии и обязательным условием его эффективности. Многие авторы отмечают, что значение для учебного процесса познавательного интереса выражается в глубинной внутренней мотивации, чувстве удовольствия и радости познания, что, в свою очередь, стимулирует волю и внимание учеников, облегчает процесс усвоения материала, препятствует возникновению стресса в процессе обучения, повышает работоспособность.

Основной способ формирования познавательного интереса и развития творческого мышления у школьников – проблемное обучение биологии. Формой передачи учащимся опыта творческой деятельности в процессе обучения является решение творческих задач (в последнее время появилась масса литературы, содержащей разноуровневые творческие задачи и даже их решение).

Под творческой задачей принято понимать словесную, речевую формулировку проблемы, выступающую в форме интеллектуального задания. При решении таких задач школьникам необходимы интегрированные знания порой даже нескольких учебных курсов, а также умение использовать дополнительную литературу.

Потребительское отношение к природе ясно прослеживается во всех темах биологических курсов; понятно, что мы переходим к оценке роли рационально-потребительского отношения человека с природой, гармонично связанного с чувственным и познавательным отношением человека к окружающему миру. Современная школа требует от учеников аналитически подходить к изучению явлений природы и общественной жизни, разработке принципиально новых подходов к решению различных жизненно важных задач. Этим и обуславливается необходимость нацеливания процесса обучения на исследовательский поиск. Перед учениками ставятся задачи

исследовательского характера, для эффективного решения которых требуется правильно спланировать и провести научный эксперимент или наблюдения.

Именно с демонстрации и наблюдений биологических объектов начинались методические рекомендации первых естествоиспытателей. Так, В.Ф. Зуев, написавший в 1786 году для впервые открытых в России общеобразовательных народных училищ «Начертание естественной истории, изданное для народных училищ Российской империи», предвосхитил многие методические идеи. Он писал: «При изучении какой-либо вещи, учитель показывает оную в самой натуре, или по крайней мере на картине, почему при каждом народном училище в сем классе нужно стараться иметь таковых вещей собрание, которые в натуре, которые в рисунках» [цит. по: 16, с. 84].

Спустя многие годы, А.Н. Бекетов в предисловии к работе А. Любена «Руководство к систематическому изучению ботаники для школ и самообучения» (1868 г.) писал: «Тот, кто будет заставлять детей твердить наизусть содержание этой книги, тот совершит преступление против детей, против науки и против здравого смысла... Лучше вообще не преподавать ботанику и естествознание вообще, чем заставлять выучивать наизусть имена, термины, описания и рецепты... Только тогда для наглядного обучения может быть предложена ботаника и естественные науки вообще. Иной способ не только бесполезен, но даже вреден» [цит. по: 4, с. 86].

Развитие исследовательских умений у школьников станет эффективным при наличии в школе зоологического уголка живой природы. Пусть даже он не будет разнообразным, т.к. несложные биологические эксперименты можно организовать и провести на различных культурах простейших организмов. Результаты, полученные в ходе выполнения таких работ, могут послужить основой для составления проблемных заданий исследовательского

характера. Их решение возможно спланировать в зависимости от уровня подготовленности школьников. Более того, задания исследовательской направленности привлекают большее внимание учеников, слабо владеющих материалом, и тем самым позволяют найти иной раз нестандартное решение.

Учителю следует постоянно подчеркивать гипотетичность выдвигаемых школьниками положений, неоднозначность решений, разносторонность проблемы. Причем нужно акцентировать внимание учащихся на динамичности научного процесса, необходимости отказа от незыблемости однажды провозглашенных истин, важности аргументации каждого выдвигаемого положения. Только в этом случае биологическая дисциплина выступит в форме научного исследования, а изучение предмета биологии уподобится процессу научного поиска и в наибольшей степени будет способствовать развитию исследовательских умений и исследовательского мышления у учащихся.

Но при постановке экспериментов не следует увлекаться быстрыми решениями исследовательских задач, так как зачастую такие решения могут быть негуманными по отношению к животным, а следовательно, противоречить идее чувственного отношения к природе. В таких случаях целесообразнее выбрать иной путь постановки эксперимента, основанного на базовых идеях гуманной педагогики. Именно с подобных позиций описывает натуралистическую работу школьников профессор З.И. Тюмасева, подчеркивая: «Игнорирование эстетического, нравственного, эмоционального начала во имя познавательного чревато воспитанием нравственно ущербной личности, которая, скажем, во имя науки, корыстных целей, «выполнения плана» или просто недостатка общей культуры может совершить великое общественно значимое зло» [15, с. 112].

Если система нравственных принципов, на основе которых формируются навыки познавательного, эстетического

и потребительского отношения с окружающей средой, неадекватна общей системе воспитания ребенка, то общеобразовательной школе приходится заниматься уже не воспитанием, а перевоспитанием. Причем неадекватность обуславливается чаще всего не только преемственностью, непрерывностью процесса, который нередко называют «экологическим воспитанием», но и дисгармоничностью систем «познавательное общение с природой», «эстетическое общение», «потребительское общение», которая обеспечивается и несовершенством используемых методик воспитания, и чаще всего неадекватностью воспитательных технологий, слабо учитывающих возрастные психофизиологические особенности детей.

Вернувшись к понятию «окружающая среда», мы понимаем, что это не только окружающая нас природа. Для человека окружающая среда – это все, что его окружает, а точнее, целостная система взаимосвязанных природных и антропогенных объектов и явлений, обусловленных трудом человека, его бытом и отдыхом. Так что окружающая среда включает в себя природные, социальные и искусственно создаваемые физические, химические и биологические факторы, т.е. все, что прямо или косвенно воздействует на жизнь и деятельность человека. Следовательно, говоря о формировании гармонии чувственного, познавательного и потребительского отношения к природе, мы, по сути, имеем в виду гармоничные отношения человека с окружающей средой. Естественно, этот процесс длительный, поэтому старшее звено общеобразовательной школы – это только очередная ступенька, переступив которую выпускники смогут подняться на более высокий уровень формирования человеческой личности.

4.3. О так называемой «перегрузке» учебного процесса, которая на самом деле является объективной недогрузкой обучаемых

Если будем следовать за природой, как за вождем, мы никогда не заблудимся.

Цицерон

Приложение общенаучной идеи глубинности к актуальным и трудноразрешимым проблемам образования позволяет не только проникнуть в сущность явлений, обуславливающих эти проблемы, но, более того, найти пути и методы их конструктивного и эффективного решения. К ним относится и проблема преодоления неприродосообразности, здоровьезатратности общего образования и придания ему комплексного качества, которое характеризуется как здоровьесбережение. К такому выводу склоняет анализ достижений в ряде областей науки, сопряженных с современной теорией и практикой образования: глубинная (или глубокая) психология, глубинная экология, глубинная физиология и, позволим себе утверждать, классическая дидактика, возможности которой используются чаще всего неадекватно.

Именно идеи глубинной (глубокой) физиологии, разработанные Г. Селье и развитые Т. Хеттингером и В. Холльманом, будучи приложенными к общему образованию, позволяют, во-первых, совершенно по-новому взглянуть на проблему перегрузки и неприродосообразности общего образования, во-вторых, сделать неожиданный вывод, представленный в названии этой статьи, и, в-третьих, описать конкретные подходы к эффективному решению проблемы здоровьезатратности общего образования на пути к здоровьесбережению, а в перспективе – к образовательному здоровьесозиданию.

4.3.1. В поисках объективных оснований неприродосообразности общего образования

Многие, даже самые актуальные, проблемы современного общего образования не покажутся теоретикам и практикам безнадежно неразрешимыми, если будут освещены и освящены «Великой дидактикой» Я.А. Коменского. Потому что дидактика объединяет в себе **дедуктивную мощь теории** образования и неисчерпаемые возможности **искусства** «учить всему и всему учиться». Эту двойственность подчеркивал и сам Я.А. Коменский, называя ее то теоретической дидактикой, то искусством следовать легко и свободно за указаниями самой природы, обращая при этом к авторитету Цицерона, слова которого приведены в эпитафии. Именно в следовании за природой, в которой постоянно совершается специфический процесс, называемый научением, видел Я.А. Коменский высшее проявление природосообразности образования как искусственной системы, созданной человеком.

К сожалению, современная теория и практика образования чаще всего обращаются только к первой составляющей дидактики – теоретическим основам, игнорируя при этом вторую, не менее важную составляющую в виде искусства учить всему и учиться всему. Между тем именно на основе объединения теории и искусства дидактики может быть обеспечена природосообразность и здоровьесберегаемость образования, его технологизация, непрерывность и устойчивость развития.

Если современное общее образование (по крайней мере, российское) не только продолжает «историческую» традицию неприродосообразности и здоровьезатратности, но более того – **усугубляет** это негативное явление, то необходимы безотлагательные и радикальные меры глубинного реформирования образования. А может быть, выход в другом: «взять и отменить» образование как таковое? Подчеркнем:

речь идет именно об образовании вообще, а не о «**таком образовании**», с тем чтобы создать вместо современных образовательных систем некую другую, принципиально иную реальность, которая решала бы те же задачи формирования подрастающего человека как личности на основе новационных средств воздействия на личность. Вопрос этот может показаться риторическим и даже кошунственным. Но ведь смысл его вкладывается в идею, декларируемую одним из приказов Министерства образования РФ в виде трансформации общеобразовательной школы в школу, содействующую укреплению здоровья. Глубина же трансформации предопределяет степень ее радикальности.

Однако еще около 400 лет назад, во времена Я.А. Коменского, было понято, что отмена образования не является выходом из положения. Более того, она будет означать самоуничтожение человечества. Этому посвящена глава VI «Великой дидактики», которая называется «Человеку, если он должен стать человеком, необходимо получить образование», в которой Я.А. Коменский делает вывод: «Человек без воспитания становится не чем иным, как только зверем» [7, с. 91].

Но тогда остается единственный способ оздоровления общего образования во имя спасения самого человека – его трансформация, радикальное преобразование с целью придания образованию качеств природосообразности, здоровьесбережения и, возможно, здоровьесозидания.

Теория и практика такой трансформации не разработаны, и сама необходимость ее осознана и сформирована в виде актуальной проблемы российского образования всего лишь около года назад. Хотя на уровне различных структур ООН (ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и ВОЗ) эта проблема рассматривается вот уже более десяти лет, и многое сделано в этом плане общими усилиями международной научной общественности.

Теория и практика трансформации общеобразовательной школы в школу, содействующую здоровью, должна основываться на вскрытии **глубинных причин**, породивших неприродосообразность, здоровьезатратность общего образования. Такие причины в разных странах имеют не только **общие**, но и специфические основания.

Здоровьезатратность общего образования, перегруженность учебного процесса, природосообразность образования, школа, содействующая здоровью, образование и здоровье, трансформация общеобразовательной школы в школу, содействующую здоровью, – эти слова звучат набатом в российском образовании в последние годы. А заключительным аккордом стали два недавних приказа министра образования РФ В.М. Филиппова от 19.01.2001 г. № 176 и от 5.03.2001 г. № 800. За набатными словами и несколько запоздалыми приказами стоят широко известные устрашающие факты и цифры о катастрофическом состоянии здоровья подрастающего поколения россиян. А запоздалые они потому, что мировая общественность (в лице ВОЗ, ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ) на протяжении вот уже более 10 лет рассматривает проблему образования и здоровья как актуальнейшую не только для отдельных стран, но и земной цивилизации в целом.

Главную причину катастрофического положения со здоровьем подрастающих россиян видят чаще всего в экологическом неблагополучии большинства регионов России и в нескончаемой чередой социально-экономических потрясений, которые она переживает в два последних десятилетия. Однако «большая правда» требует поставить в ряд **глубинных причин** масштабной катастрофы со здоровьем россиян еще и **тяжелейшее состояние российского общего образования**. Причем оно обуславливается не только бедственным финансированием и убогим ресурсным обеспечением, но теми **новоприобретенными** качествами, которые, по самой гуманистической сути образования,

являются противоестественными: это прежде всего **перегруженность** учебного процесса, необоснованное и неоправданное **многообразие** учебных курсов, **неадекватность** образовательных методик возрастающему объему знаний, **несоответствие** этапных и итоговых требований к подготовленности учащихся их личностно-возрастным особенностям. При этом неприродосообразность, здоровьезатратность образования как общая проблема имеет устойчивую тенденцию исторического развития в направлении ее усугубления и все возрастающей актуализации. Тем самым общее образование все больше отдаляется от своего первоначального предназначения – формирования личности, благополучной в физическом, духовном и социальном аспекте, ибо разрушение здоровья, которым стало сопровождаться образование, является одним из главных факторов деформации, разрушения личности. И это при том, что еще в Древнем Риме воспитание подрастающего человека рассматривалось как главное средство формирования здоровья – в понимании, характерном для того времени.

Однако для того чтобы воспитывать, развивать подрастающего человека во всех отношениях, его необходимо (по К.Д. Ушинскому) и знать во всех отношениях. Восхождением к комплексным, системным знаниям о подрастающем человеке, находящемся в состоянии обучения, воспитания и целенаправленного развития, и обуславливается историческое развитие теории и практики образования как интегратора процессов обучения, воспитания и развития. Обратим внимание на то, что здесь имеются в виду не столько знания о человеке, но о человеке, находящемся в процессе обучения, воспитания, образования. А это обстоятельство предполагает еще и необходимость знаний об образовании как системе и процессе. Сопряжение, соотношение, согласование комплексных знаний об образовании, с одной стороны, и об обучаемом, воспитуемом, с другой стороны, обеспечивает образованию качество, которое

целесообразно назвать природосообразностью: природосообразное образование позволяет приводить в соответствие основные свойства образования и личностно-возрастные особенности обучаемого, воспитуемого.

Таким образом, природосообразность образования подразумевает соотнесение **природы образования с природой субъектов образования**. Знания о той и другой природе находятся в постоянном развитии: на каких-то этапах развития общества приоритетным становится развитие знаний о природе образования, на других – о природе субъектов образования, на третьих – знание о сопряжении знаний о природе образования и природе его субъектов.

Заслуга автора «Великой дидактики» заключается не только в том, что он заложил научные основы именно сопряжения знаний о природе образования и природе учеников в связи с уровнем этих знаний, соответствующим его времени, но еще и в том, что «**теорию** дидактики» он сопрягал с «**искусством** дидактики» учить всему и учиться всему. Для этого Я.А. Коменскому потребовалось разработать методологию формирования природосообразного образования. Однако до сих пор проблема неприродосообразного (или, симметрично, природосообразного) образования не только не нашла эффективного конструктивного решения, но и усугубилась в своей актуальности в связи с радикальным изменением со времен Я.А. Коменского самой природы общего образования.

Историческое развитие образования (обучения, воспитания) на пути сначала формирования и развития здоровьесозидательного потенциала (спартанская и афинская системы воспитания подрастающего человека), потом – природосообразности (системы Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци и А. Дистервега) и, наконец, в наше время – здоровьезатратности, возвращающей внимание педагогов к здоровьесбережению, здоровьеразвитию, природосообразности образования, позволяет не только характеризовать

методологическую ретроспекцию природосообразного и оздоравливающего образования (в развитии этих понятий), но еще и дать методологические ориентиры для целенаправленного формирования процессов природосообразного обучения, воспитания, развития, которые реализуются в системе современного общего образования.

4.3.2. Методологические уроки природосообразного образования, данные Я.А. Коменским

Я.А. Коменский не только описал (конкретно и четко) саму идею природосообразного образования, обратившись к непрямой аналогии (или, как теперь говорят, гомологии) естественных и искусственных начал образования, но и исчерпывающе описал дедуктивную методологию достижения природосообразности образования.

Методология Я.А. Коменского может быть полезна и в наше время при изучении и формировании не только природосообразного, но и здоровьесозидающего образования, а также при развитии современной образовательной парадигмы. Необходимо только иметь в виду, что со времен Я.А. Коменского радикально обновилось сущностное понимание природосообразного образования, да и образование в целом, при том что в обиход вошел целый ряд новационных основополагающих образовательных парадигм.

Двадцать девять «основоположений», принятых Я.А. Коменским при разработке природосообразного образования, позволили ему сформировать 85 принципов природосообразности. При этом исходными посылами для автора «Великой дидактики» стали следующие постулаты:

- Метод обучения должен быть возведен в научную теорию.

(Судя по тому, что ученые степени в области педагогики присваиваются по специальности 13.00.02, которая

называется «Теория и методика обучения», сама методика обучения до сих пор (со времен Я.А. Коменского) так и не возведена в российской педагогике в научную теорию.)

- Искусство духовного насаждения приспособлять к нормам действий природы, и в этом проявляется параллелизм естественного и искусственного.

(Однако если нынешнее поколение россиян живет в условиях поруганной и порушенной природы и называется это экологическим бедствием, то «параллелизм естественного и искусственного» как фактор приспособления «искусства духовного насаждения ... к нормам действий природы» становится опасным и разрушительным для духовности, а следовательно, и здоровья подрастающего человека. Собственно, это обстоятельство и обуславливает, прежде всего, здоровьезатратность и здоровьеразрушительность современного российского общего образования: образование и здоровье столь же органически взаимосвязаны, как и экология со здоровьем.)

Сформировав исходные постулаты для исследования, Я.А. Коменский ставит вопрос: «И почему так?», т.е. почему выбраны именно эти посылы, а не другие? И тут же отвечает: «Если кому-либо это (т.е. природосообразный подход к образованию. – З.Т., Б.К.) покажется слишком низким, известным, обыкновенным, тот пусть вспомнит, что мы теперь стремимся к тому, чтобы из повседневных и известных явлений, которые успешно совершаются в природе и искусстве (вне школы), мы могли вывести менее известные, требуемые нашей целью. И, несомненно, если известно, откуда мы черпаем идею наших правил, то, надемся, тем очевиднее будут и наши заключения» [7, с. 149].

Второй из названных принципов Я.А. Коменского характеризует, по-существу, природосообразность, если иметь в виду, что под «естественным» он понимал природные явления и процессы, а под «искусственным» – явления и процессы, создаваемые самим человеком; к таким, например,

относится образование во всем многообразии его проявлений. При этом «искусственное» явление, называемое образованием, Я.А. Коменский предлагает создавать с помощью непрямых аналогий (гомологий) с естественными процессами передачи и усвоения информации, т.е. научения.

Исходные посылы, на основе которых создавалась «Великая дидактика», акцентируют внимание теоретиков и практиков образования на следующих аспектах:

- **Общее образование** только тогда выполняет свою великую миссию целенаправленного обучения, воспитания и развития подрастающего человека, когда оно само, развиваясь **по законам природы**, согласуется с **природными законами онтогенетического развития** человека. В этой гомологической взаимосвязи законов образования и законов природы проявляются природосообразность образования и основные различия между традиционной теорией образования, изучающей законы функционирования искусственной системы «образование», и теорией **природосообразного** образования, изучающей законы функционирования такой образовательной системы, которая гомологична естественному природному явлению, называемому обучением. В качестве характерных различий теории образования и теории природосообразного образования приведем следующие сопоставления:

а) субъект-субъектные отношения, утверждаемые классической теорией образования, и субъект-субъектные взаимоотношения в процессе образования как гомология экологических взаимоотношений в природе, которые приняты в современной теории природосообразного образования;

б) образование как управляемая система – в классической теории образования и образование как самоуправляющаяся система, являющаяся предпосылкой устойчивого развития общества, – в теории природосообразного образования;

в) образовательная среда как совокупность образовательных факторов – в теории образования и образовательная

среда как совокупность основных образовательных факторов, организованных на основе средовых принципов экологии, – в теории природосообразного образования.

- В рамках общей теории образования (теории природосообразного образования) не может не существовать частная теория методики обучения, впрочем, как и другие частные взаимообусловленные теории различных подсистем системы «образование». Примерами таковых являются: теория субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, теория устойчивого развития образовательных систем, теория образовательных технологий, теория куррикулы (формирования содержания образования) и т.д.

- Законы природосообразного образования, обусловленные законами развития природы и онтогенетического развития человека, формируют дедуктивную основу науки о природосообразном образовании. Эффективное использование на практике теории природосообразного образования относится к сфере педагогического мастерства, искусства. Взаимосвязь науки и искусства точно выразил К.А. Тимирязев: всякое знание как цель – наука, всякое знание как метод – искусство. Причем этот **метод соотносится и с познанием и с преобразованием** реального мира.

- На грани сопряжения науки и искусства, приложенных к определенной познавательно-деятельностной сфере, порождаются технологии, в том числе образовательные, если наука и искусство педагога соотносятся именно с образованием или его подсистемами.

Важно подчеркнуть, что, во-первых, методика обучения и технология обучения – это вовсе не синонимы, как это нередко еще полагают, и, во-вторых, если наука не приходит на помощь искусству, то (по И.Е. Репину) оно прекращает свое существование, превращаясь в ремесло – в худшем смысле этого слова.

Таким образом, причиной крайней немногочисленности – всего 5-7% [1, с. 169] учителей общеобразовательных

школ, работающих в режиме творческого поиска и адекватного ему профессионализма, может быть одно из трех обстоятельств:

- либо учитель не вооружен научными знаниями в области образования и предметности своей учебной дисциплины;
- либо учитель не владеет искусством обучения, воспитания, образования;
- либо он не умеет сопрягать научные знания с искусством обучения;
- либо проявляются различные комбинации названных выше обстоятельств.

В любом случае, вопрос о соотношении теории и методики обучения является вовсе не риторическим, но глубинным по своей сущности и актуальным именно в связи с технологизацией образования.

Поскольку в этой работе мы будем постоянно опираться на дедуктивную основу методологии Я.А. Коменского, использованную им при изучении природосообразного образования, рассмотрим ее здесь на примере обоснования первого образовательного основоположения, которое формулируется следующим образом: ничто не предпринимается (в образовании. – З.Т., Б.К.) несвоевременно. Это основоположение Я.А. Коменский выводит из «естественного» основоположения о том, что природа тщательно приспособляется к удобному времени; его Коменский сначала выводит индуктивно, на основе анализа различных природных явлений, а затем уже гомологически переносит на образование своей эпохи, приходя к выводу: «Против этого основоположения в школах допускают ошибки двоякого рода:

1. Не избирается надлежащее время для умственных упражнений.

2. Не располагают упражнения так тщательно, чтобы все шло вперед в определенной последовательности, безошибочно» [7, с. 164].

И наконец, Я.А. Коменский предлагает тройственное исправление названных ошибок:

«I. Образование человека нужно начинать в весну жизни, т.е. в детстве...

II. Утренние часы для занятий наиболее удобны...

III. Все подлежащее изучению должно быть распределено сообразно ступени возраста так, чтобы предлагалось для изучения только то, что доступно восприятию в каждом возрасте» [7, с. 172].

Подобная методология гомологического переноса «естественных» закономерностей, подмеченных в природе, на область образования применяется Я.А. Коменским при обосновании всех выведенных им принципов природосообразного образования. Ну, а когда он обосновывает «золотое правило дидактики», то находит для него не просто основоположение, но тройное основоположение:

«Во-первых, начало познаний, необходимо, всегда вытекает из ощущений (ведь нет ничего в уме, чего ранее не было бы в ощущениях). А потому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними. И только после ознакомления с самой вещью пусть идет о ней речь, выявляющая дело более всесторонне.

Во-вторых, истина и точность знаний зависят не от чего иного, как от свидетельства ощущений. Ведь вещи прежде всего и непосредственно запечатлеваются в ощущениях, а потом только с помощью ощущений – в уме. Доказательством этого служит то, что чувственному познанию доверяют самому по себе, а при размышлении или чужом доказательстве за достоверностью обращаются к ощущению... чем более знание опирается на ощущение, тем оно достовернее. Поэтому, если мы желаем привить

учащимся истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство.

В-третьих, так как ощущение есть самый надежный проводник памяти, то указанное чувственное наглядное восприятие всего приводит к тому, что если кто-либо этим путем что-либо усвоил, то он будет знать это твердо» [7, с. 183].

Названные основоположения и позволили Я.А. Коменскому сделать общий вывод: «...пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [7, с. 197].

Хотя значение золотого правила дидактики трудно переоценить, оно, к сожалению, не стало золотым для современной дидактики, которая апеллирует, прежде всего, к знаниям, умениям, навыкам и даже мировоззрению, но никак не к упреждающему и последовательному общению с окружающим миром на основе ощущений, восприятий, представлений, суждений и умозаключений. Хотя, как точно подметил Н.К. Рерих, «мировоззрение нельзя ни навязать, ни внушить насильно: только само по себе оно может незаметно войти в обиход каждого и стать никому снаружи незаметным, но непременно стимулом созидания» [цит. по: 20, с. 111].

Золотое правило дидактики приобретает особое значение именно в связи с формированием современной системы природосообразного образования, потому что нацеливает образовательный процесс на естественное, т.е. рациональное развитие познавательно-деятельностных отношений человека с окружающим миром, которые не могут реализовываться вне интеграции чувственных, эстетических, познавательных и потребительских проявлений.

К сожалению, упреждающему формированию чувственных отношений подрастающего человека (во всем многообразии проявлений чувственности) не уделяется адекватного внимания ни в теории общего образования, ни в практической работе дошкольных общеобразовательных учреждений и начальных общеобразовательных школ, ни в общеобразовательных учреждениях вообще, хотя современная возрастная психология дает конкретные рекомендации по использованию возможностей конкретных сензитивных периодов онтогенетического развития человека.

С этого и начинается неприродосообразность, обуславливающая здоровьезатратность общего образования.

4.3.3. Природосообразность образования в аспекте устранения причин его неприродосообразности

Самым широко распространенным объяснением здоровьезатратности общего образования является перегрузка учебного процесса. Если исходить из семантики русского языка, то под природосообразностью (образования, в частности) следует понимать буквально согласованность с природой, соответствие природе. И тогда **природосообразное образование** – это вид образования, который соответствует природе или согласован с ней. Заметим при этом, что пионер изучения феномена природосообразности образования Я.А. Коменский понимал под природосообразностью искусственных явлений, к которым он относил и образование, подражание, похожесть, соответствие такого явления некоторому естественному, природному явлению. В случае с природосообразным образованием роль природного явления выполнял процесс научения, многообразие проявлений которого Я.А. Коменский наблюдал в живой природе, а затем гомологически переносил его характеристические свойства на целенаправленно формируемое образование.

В современной теории и практике образования под природосообразностью понимают чаще всего учет возрастных и личностных особенностей обучаемого, воспитуемого. При этом понятия «учет» и «возрастные и личностные особенности» либо не раскрываются вовсе, либо наполняются содержанием, соответствующим субъективному мнению разных исследователей и авторов публикаций.

Однако, имея в виду полисистемность и полифункциональность образования, природосообразность его целесообразно соотносить со всеми и каждым в отдельности из всех проявлений полисистемности и полифункциональности: ценностью образования, его целями, задачами, структурой, содержательностью, технологичностью, субъект-субъектными и субъект-объектными проявлениями, системностью, процессуальностью и результатом. Природа, обуславливающая природосообразность названных проявлений общего образования, проявляется в виде их естественных состояний и качеств. В общем, принимая толкование В. Даля, природа – это все то, что дается при родах, рождении, формировании некоторой материальной системы (в нашем случае – при создании определенной образовательной системы) и что обуславливается объективными и субъективными условиями, факторами, обстоятельствами.

Таким образом, под природосообразным образованием целесообразно понимать такой вид образования, который в своих основных проявлениях и характеристических свойствах соответствует естественным состояниям, качествам, свойствам, стремлениям и наклонностям всех субъектов образования, а также естественным состояниям и качествам основных образовательных факторов. При этом природосообразность образования не может рассматриваться вне природы определенного этноса, окружающей среды, бытовых и воспитательных традиций народа, социально-экономических условий страны в аспекте реального состояния и перспектив устойчивого развития.

Образование как важный фактор устойчивого развития не только личности, но еще и этноса, страны просто не может не быть ориентировано на аттракцию^{*)} природосообразности процессов обучения, воспитания и развития. В противном случае под угрозу ставится здоровье подрастающего человека и поколения, здоровье общества и среды обитания, благополучие народа, а также военная и экономическая безопасность страны, т.е. будущее государства.

В связи с вышесказанным основная цель природосообразного образования должна быть определена следующим образом: воспитать здорового человека, живущего в экологически здоровой среде, социально здоровом обществе и имеющего возможность быть самим собой – именно самим собой, а «не рабом и не господином».

4.3.4. Несбалансированность субъективной перегрузки и объективной недогрузки образовательного процесса – основная причина его неприродосообразности

Поскольку, согласно правилам логики, изучение любого реального явления равносильно, эквивалентно изучению его антипода, то оздоровление общего образования возможно на основе следующих двух видов научно-прикладной деятельности:

- разработка теории и практики природосообразного образования, что позволит **формировать** природосообразные образовательные системы разного уровня их организации;

^{*)} Аттракция (от латинского *attraho* – притягивать к себе) – стержневое, русловое направление развития некоторого явления, процесса в соответствии с устремлением этого развития к определенной цели. При том что устремление обусловливается не вектором, а именно «руслом», путем, которому отдано (по некоторым критериям) предпочтение перед другими путями.

- разработка теории и практики **трансформации** нынешней неприродосообразной общеобразовательной школы в школу, содействующую укреплению здоровья; в этом случае акценты исследования смещаются к выявлению причин неприродосообразности образования и разработки механизмов их устранения.

Те же правила логики не исключают, однако, параллельного изучения основного явления и его антипода. Этим приемом пользовался, например, тот же Я.А. Коменский, изучая **параллельно** природосообразные и неприродосообразные проявления образования, точнее, исследуя причины неприродосообразности, он искал механизмы их устранения и вместе с этим продвигался к построению теории и практики природосообразного образования. Таких причин неприродосообразности Я.А. Коменский выделил пять (позволим себе изменить их порядок и в некоторых случаях придадим их описанию адекватную современную форму):

- нецелесообразность ориентации учебного процесса на **поверхностные** признаки, свойства явлений реального мира, в частности образования, что затрудняет проникновение мысли в сущность этих явлений;

- преувеличение роли эмпирического познания и большой продолжительности наблюдений за изучаемыми явлениями, затрудняющее процесс познания;

- огромный и все возрастающий объем знаний, предъявляемых ученикам общеобразовательной школы, и большое число учебных курсов, «которые должны быть подвергнуты изучению», перегружают и затрудняют учебный процесс;

- неэффективное использование в процессе обучения возрастных особенностей развития учеников, их предрасположенности к специфическим видам познания в разные периоды индивидуального развития;

- несоразмерность продолжительности учебного процесса и объема учебного материала, предлагаемого к усвоению, не способствующая успеху обучения.

Вскрыв причины неприродосообразности общего образования, Я.А. Коменский дает общие рекомендации к их устранению.

Для нас важно другое: названные Я.А. Коменским причины неприродосообразности не устранены и в современном общем образовании. Причем чаще всего определяющей среди них называют в наше время именно перегрузку учебного процесса. Более того, перегрузкой объясняется, чаще всего, здоровьезатратность общего образования.

Проанализируем достоверность этого аргумента.

Поскольку «перегрузить» означает [14, с. 75]:

- либо «нагрузить чрезмерно, больше, чем можно»;
- либо «обременить чрезмерной работой, нагрузкой»;
- либо «снабдить чрезмерным количеством чего-либо, сделать слишком громоздким, введя слишком большое количество чего-либо»,

то объективная качественно-количественная оценка наличия и степени перегрузки обуславливается мерой, или нормой, переход через которую и будет означать перегрузку как чрез-мерность.

Из приведенного определения следует: перегрузка учебного процесса может быть соотнесена либо с большим **объемом**, чрезмерным количеством учебного материала, учебной работы, нагрузки, либо со **сложностью, громоздкостью** подачи учебного материала, либо тем и другим вместе. Но как в таком случае измерять объемы учебной нагрузки и степень сложности и громоздкость образовательного процесса? Вряд ли можно ответить на этот вопрос, если иметь в виду, что обучаемый как личность находится в постоянном развитии, а образование как процесс не является строго детерминированным (не будем при этом забывать о

педагогическом мастерстве, педагогическом искусстве и непрерывности образования).

Вот почему эффективное и конструктивное решение проблемы «перегрузки» образования видится нам на принципиально иной методологической основе: целесообразно обратиться к качественно-количественной оценке соответствия **субъективных и объективных оснований** эффективности (или, наоборот, неэффективности) учебно-воспитательной деятельности субъектов образования, потому что методики, с помощью которых характеризуются субъективные реакции обучаемого на образовательные воздействия и объективные образовательные (и вообще деятельностные) возможности людей достаточно разработаны в настоящее время. Заметим при этом, что субъективные основания эффективности образовательного процесса (мотивация, устойчивость внимания, результативность и т.д.) имеют внешнее проявление, а объективные основания имеют глубинную физиологическую природу.

Только соответствие, сбалансированность или, наоборот, несоответствие, несбалансированность субъективных и объективных оснований конкретной образовательной деятельности могут стать критерием, мерой перегрузки или, наоборот, недогрузки ученика, воспитанника.

Однако если же окажется при этом, что объективные возможности обучаемого используются в конкретном образовательном процессе не в полной мере, то **нет** никакого **смысла ставить вопрос о перегрузке** (какой бы ни был ее объем), но уместней в этом случае вопрос о необоснованности, несостоятельности образовательного процесса или о несоответствии образовательного процесса личностно-возрастным возможностям и особенностям обучаемых, т.е. в конечном счете о природосообразности (или, наоборот, о неприродосообразности) общего образования.

Что же можно и должно сделать на практике в утверждение соответствия субъективных и объективных

оснований природосообразного здоровьесберегающего образования?

Во-первых, оздоровление подрастающего человека средствами образования необходимо начинать с **упреждающего оздоровления самого образования**, которое требует достаточно радикального обновления, трансформации во всем многообразии его проявлений – в отличие от того, как это делается сейчас, – на основе локальных преобразований через введение специальных учебных курсов, дающих знания об оздоровлении, но не формирующих осознанные желания, «хотения» быть здоровым и умения реализовывать для себя индивидуализированные оздоровительные системы.

Во-вторых, оздоровление общего образования должно предполагать глубокие и специфические знания об оздоровлении **субъектов образования**, оздоровлении **образовательной среды** и оздоровлении **процесса образования**. В этой ситуации необходимо обращаться к современному интегрированному понятию здоровья [20], которое распространяется на любую материальную систему: определение здоровья ВОЗ, соотносимое **только** с человеком, не имеет достаточной общности, необходимой для формирования комплексных оздоровительных средств; к тому же это определение, как отмечается даже в Большой Советской Энциклопедии, имеет серьезные недостатки.

В-третьих, образование необходимо сделать **коадаптивным**, потому что насаждаемое в российском образовании адаптивное образование не может быть (по сути своей) оздоравливающим для субъектов образования. При том что если коадаптивность образования предполагает встречную и параллельную адаптацию обучаемого к образовательной среде и образовательной среды к обучаемому, то адаптивность образования имеет в виду приспособление ученика к школе или даже более того – к учебному процессу. Кстати, только в условиях коадаптивного образования и

может быть реализовано истинное, а не декларируемое личностно ориентированное образование.

В-четвертых, коадаптивное образование должно соотноситься с:

- биологическими, психофизиологическими, физическими, духовными и социальными возможностями и особенностями субъектов образования в личностно-возрастном их проявлении;

- образовательной средой, сформированной, развиваемой и самоорганизующейся на основе системы экологических средовых принципов устойчивого функционирования антропоной среды и артесреды;

- технологизацией образовательного процесса, в развитие идеи природосообразности научения по Я.А. Коменскому.

В-пятых, экологизация образования должна выражаться в соответствии основных составляющих образования основным принципам экологии. При этом целесообразно утверждать в практике образования субъект-субъектный подход – один из основных принципов взаимоотношений человека со средой жизни, рассматривать образовательную среду как специальный вид артесреды.

В-шестых, необходимо рассматривать и реализовывать трансформацию образовательных систем в аспекте их устойчивого развития и системогенеза. Это тем более важно, что устойчивое развитие образования является предпосылкой устойчивого развития общества.

В-седьмых. Формировать качества образования в контексте последовательного ряда – от качества здоровья – к качеству образования и качеству жизни.

Все семь направлений обновления общего образования, нацеленные на его оздоровление, принесут ожидаемый результат в виде достижения цели при следующих неизменных условиях:

- системной научно-прикладной их проработке;

- достаточном организационном обеспечении реализации научно-прикладных разработок системного оздоровления общего образования.

Уже сама постановка задачи исследований по обозначенным направлениям достаточно радикальна, однако это обусловливается не меньшей радикальностью основной цели трансформации современного российского общего образования. Проиллюстрируем это на примере огульного приписывания ему перегруженности содержания образования.

Обратимся к исследованиям в области физиологии труда: ведь обучение – это труд, тяжелый специфический труд, более того, труд, требующий профессионализма и от учителя и от ученика. А между прочим одним из характерных признаков профессиональной деятельности является итоговая обусловленность ее профессиональными заболеваниями. Впрочем, тема «Обучение как первый и непреходящий в жизни каждого человека вид профессиональной деятельности» требует отдельного обсуждения, выходящего за рамки работы.

Рассматривая процессы обучения, воспитания и в целом образования как специфические виды деятельности, осуществляемые человеком на протяжении всей его жизни, необходимо учитывать, что биологические основы человеческой жизни играют при этом не меньшую роль, чем социальные. Потому что в процессе многомиллионной эволюции развивалась не только структурно-функциональная организация живых систем, но и процесс их временной организации. Именно поэтому решение актуальных проблем, возникающих перед человеком (в том числе и в области природосообразного образования), невозможно осуществить без понимания коренных, сущностных явлений, лежащих в основе этих проблем, т.е. без погружения в область основных феноменов живого вещества, биологических знаний о них [1].

Коррекция нарушений, возникающих при образовательном воздействии на обучаемого, возможна только

через коррекцию самого образования с учетом психофизиологических и временных факторов развития подрастающего человека. В связи с этим необходимо акцентировать внимание **на глубинной природе основных видов** названных нарушений, обуславливающих феномен перегрузки учебного процесса, и способах коррекции их.

Анализируя возможности человека в выполнении различных видов деятельности, Т. Хеттингер [24] установил, что в условиях повседневной жизни человек выполняет работу на уровне не более чем 35% своих абсолютных возможностей. Перенеся методологию Т. Хеттингера на «повседневную» учебную деятельность, которую осуществляет ученик в условиях традиционного урока в системе общего образования, мы установили, что абсолютные возможности обучаемых реализуются в пределах 10-20%. Особенно наглядно эта ситуация проявляется в начальной школе, для учеников которой учебная деятельность не относится еще к области повседневной деятельности. Это подтверждается тем, что только 20% детей, поступающих в первый класс, отвечают требованиям комплексного критерия «школьная зрелость», 60% отвечают условно, а 20% не отвечают этим требованиям. Происходит это потому, что организм ребенка защищается от неадаптивного, стрессового образовательного воздействия. Подчеркнем: в этом случае речь идет не о чрезмерной по объему нагрузке (однако о какой чрезмерности можно говорить, если абсолютные возможности обучаемого реализуются не более чем на 20%!), а о естественной, природосообразной, физиологически обусловленной защитной реакции организма на непрерывные, в определенном смысле неадекватные для организма образовательные воздействия, непривычные по объему, содержанию и форме подачи.

Те же 80% учеников начальной, основной и средней (полной) школы, организм которых воспринимает образование как неадаптивное воздействие, живут под постоянным

стрессовым воздействием. Именно поэтому не менее чем 80% учеников среднего и старшего звена общеобразовательной школы имеют заболевания, обусловленные дидактогией.

Какой же выход из этой непростой и едва ли не тупиковой ситуации?

Первый вариант. Ликвидировать перегруженность учебного процесса за счет пятикратного снижения объема учебной работы, т.е. принять в качестве определяющего условия названный факт реализации 20% абсолютных возможностей обучаемого. Этот вариант, конечно же, не может быть принят по двум причинам: во-первых, он не согласуется с двухкратным увеличением объема знаний, накапливаемых человечеством каждые 5-7 лет; во-вторых, реализация его привела бы к многократному возрастанию периода образования подрастающего человека.

Второй вариант. Привести организацию, содержание, формы и средства общего образования в соответствие с **физиологически** обусловленными нормами – именно физиологически, а не гигиенически (как это чаще всего применяется на практике).

В настоящее время до этого очень далеко. Приведем хотя бы один пример: физиологически обусловленная продолжительность урока на начальном этапе школьного обучения не должна превышать 25 минут при трех уроках в день. В какой же российской начальной школе соблюдается это элементарное требование? К тому же содержание и методы обучения родному языку и математике чаще всего не отвечают основным принципам дидактики и даже хотя бы одному «золотому правилу дидактики». Это отмечают многие исследователи образования.

Поставим, однако, вопрос по-другому.

Третий вариант. Акцентировать внимание организаторов и реализаторов образования на мобилизации резервных возможностей обучаемого в образовательной

деятельности. Сделать это возможно не только на основе упреждающего комплексного развития личности, но даже отдельных личностных качеств.

Так, Т. Хеттингер и В. Холльман показали [25], что за счет целенаправленного физического и волевого воспитания с помощью специальных тренингов, нацеленных на формирование навыков мобилизации резервов организма, производительность различных видов деятельности может быть повышена на 20%. Однако такая деятельность **приводит** через определенное время **к физическому и психическому утомлению**.

Заметим: в этом случае повышение объема нагрузки на 20% вовсе не означает (на протяжении определенного времени) перегрузки. Конечно, временной фактор играет при этом определяющую роль в аспекте исключения или, наоборот, появления коммулятивной перегрузки, которую, тем не менее, можно предупредить и исключить с помощью коррекции времени деятельности.

В случае, когда имеется в виду образовательная деятельность, такая коррекция может осуществляться, например, на основе организационных мер. Опыт зарубежного начального образования дает на этот счет такой конкретный пример: учебный год разбивается на двухмесячные учебные циклы (всего их получается 4–5), каждый из которых, во-первых, соотносится с реализацией образовательных технологий определенного типа и, во-вторых, заканчивается «каникулами» продолжительностью от недели до двух.

Вариант четвертый. Ориентировать общее образование (во всех основных его проявлениях) на глубинную технологизацию. При том что общенаучная идея глубинности рассматривается в этом случае прежде всего в связи с глубинной психологией, глубинной физиологией и глубинной экологией, к которым обращается (или не может не обращаться) современная теория образования. Это позволит обеспечить интеграцию функциональных резервов организма в

условиях адаптивного (точнее, коадаптивного) образования, что позволит (по Т. Хеттингеру и В. Холльману) повысить уровень реализации абсолютных образовательных возможностей обучаемого не менее чем на 35%.

Наконец, **вариант пятый** заключается в объединении второго, третьего и четвертого вариантов, в результате чего абсолютные образовательные резервы ученика могут быть реализованы не менее чем на 55–70%.

Эти цифры и стоящие за ними резервы повышения эффективности общеобразовательного процесса близки с данными, полученными другими исследователями:

- Г. Леман утверждает, что обычная нагрузка в повседневных «нормальных» условиях деятельности составляет 50% от максимальной нагрузки, которую может выполнить человек, мобилизуя свои физические резервы;

- Т. Хеттингер указывает на 65% абсолютных деятельностных возможностей человека, как на «порог» мобилизации, за пределами которого остаются только автономно охраняемые резервы организма, произвольное использование которых при помощи волевого усилия просто невозможно;

- В. Холльман называет в качестве «порога» мобилизации 70% от абсолютных деятельностных возможностей.

Реальность нашей пороговой характеристики в 50–70% от максимальной деятельностной нагрузки обуславливается не только конкретным для подрастающего человека видом деятельности – учением, но и специфическим фактором в виде технологизации процесса обучения и образования в целом.

В сравнении с этими показателями двадцатипроцентная реализация возможностей ученика в традиционном общем образовании выглядит как недогрузка, недоиспользование образовательных резервов подрастающего человека, исключение которой позволит не только радикально повысить эффективность образовательного процесса, но

и практически сделать его природосообразным, а значит, здоровьесберегающим и здоровьесозидающим в аспекте раскрытия потенциальных возможностей, резервов подрастающего человека.

Библиография

1. Агаджанян Н.А. Предисловие редактора перевода // Биологические ритмы / Пер. с англ. – М.: Мир, 1984. – Т. 1. – 414 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1986.
3. Верзилин Н.М. Основы методики преподавания ботаники. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 818 с.
4. Гольнева Д.П., Павлова В.И. Человек, его здоровье и окружающая среда. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997. – 253 с.
5. Горелов А.А. Экологическая проблема и пути ее решения. – М., 1987.
6. Дерябо С.Б., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: ГУПИ Наркомпроса РСФСР, 1939. – Т. 1.
8. Кулев А.В. Общая биология (поурочное планирование). 10 класс. – СПб.: Паритет-Ю, 2001. – 214 с.
9. Левченко В.В. Экологическая психология (психологический аспект экологии человека) // Формирование экологического сознания и экологической культуры в системе непрерывного образования в России. – М. -Пермь: ПГТУ, 1999. – 29 с.
10. Леман Г. Практическая физиология труда. – М.: Наука, 1967.
11. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М: Педагогика, 1992. – 207 с.
12. Роджерс К., Фрайберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

13. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Пер. с англ. – М.: Мир, 1960.
14. Словарь русского языка. – М.: Гос. изд-во ин. и нац. слов., 1959. – Т. 3.
15. Тюмасева З.И., Аменд А.Ф. Природа как книга жизни. – Челябинск: ИУУ, 1992. – 140 с.
16. Тюмасева З.И. и др. Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области. – 2-е изд. – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – 67 с.
17. Тюмасева З.И., Аменд А.Ф. Экологическое строительство детской души. – Челябинск: ИУУ, 1995. – 238 с.
18. Тюмасева З.И., Кушнина Е.Г. Дорога в страну чудес // Комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ. – 2-е изд. – Челябинск, 2000.
19. Тюмасева З.И. Современные парадигмы образования в аспекте его экологизации // Вестн. Челяб. гос. пед. унта. 2001. № 2. Сер. 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – С. 122-132.
20. Тюмасева З.И. Валеология и образование: проблемы и решения. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – Ч. 1.
21. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.–Л.: Изд-во АПН, 1952. – Т. 2.
22. Флоренский П. Откровение природы // ПРО ЭКО / Охрана дикой природы: Бюл., спец. вып. – М.–Киев, 1996. – № 11. – С 35-36.
23. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 215 с.
24. Hettinger Th. Der Sportarzt vereining mit Sportmedizin. – New-York, 1961.
25. Hollmann W., Hettinger Th. Sportmedizin Arbeits and Treining Gryndlagen. – New-York, 1976.

ГЛАВА 5

ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ КУЛЬТУРЫ ПРИРОДОЛЮБИЯ

*Лучший подарок для будущего –
прошлое.*

Д. Байрон

Перспективы научно-прикладного освоения феномена культуры любви к природе обуславливаются, как показано в предыдущих разделах, рядом факторов:

- во-первых, ролью природы в личностном становлении подрастающего человека (природа, по К.Д. Ушинскому, – его лучший воспитатель);

- во-вторых, недооценкой энергии творчества и неэгоистической любви, по П. Сорокину, как главной движущей силой устойчивого развития не только человека, но и общества, земной цивилизации;

- в-третьих, проявлением у природы по отношению к человеку и обществу уникальной и все еще недооцениваемой способности носителя специфической культуры (Д.С. Лихачев, Л.Н. Гумилев), которая обуславливает появление и развитие этносов, их благополучие и здоровье подрастающих поколений;

- в-четвертых, значимостью для человека и человечества феномена культуры природолюбия актуализирует научно-прикладную проблему **целенаправленного формирования** у подрастающего поколения культуры любви к природе именно в том аспекте, который выделил П. Сорокин;

- в-пятых, наука о культуре природолюбия и формировании ее у подрастающего человека совсем молода – ей не больше 20 лет; причиной того является столь же недавнее осознание актуальности этой проблемы; таким образом, у теории и практики формирования культуры любви

к природе все еще впереди: гораздо большее предстоит еще осмыслить и реализовать, чем сделано в прошлом и настоящем этого феномена.

5.1. Проблема формирования системы эффективного воспитания у подрастающего поколения культуры любви к природе: состояние и пути эффективного решения

Ничто не может быть сильнее идей, время которых пришло.

В. Гюго

Необходимость разработки базовой парадигмы «природолюбие» побудила авторов книги к созданию центра воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия (центр ВППКП), нацеленного на соответствующую проблему, которая не получила еще широкого признания в российской педагогике, хотя легла в основу одной из подпрограмм «Программы развития ООН». «Необщепризнанность» одной из актуальнейших образовательных проблем проявилась, например, в виде недоумения некоторых ученых-педагогов по поводу даже самого понятия природолюбия – недоумения, высказанного на семинаре-практикуме «Формирование культуры природолюбия у детей начальной школы по программе ООН», который был проведен нами в декабре 2000 г. для работников начального образования. **Общая недооценка и даже непонимание** актуальности упреждающего целенаправленного формирования чувственных, эстетических отношений подрастающего человека к природе, и в частности высших проявлений чувств в виде **любви** к природе, постоянно обнаруживается в процессе изучения, диагностики, обследования, тестирования учеников школ и воспитанников ДОУ,

учителей, воспитателей, работников культуры, родителей и ученых, изучающих процесс формирования взаимоотношений человека и природы.

Общая проблема и соответствующая ей тема, к изучению которых обращен коллектив центра, описывается следующим образом: «Формирование системы эффективного воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия».

Проблемность такого целеполагания проявляется в межпредметности обусловленных темой исследований: с одной стороны, природолюбие, любовь к природе не может рассматриваться вне контекста общих отношений, а точнее, взаимоотношений человека и природы, и такие отношения изучаются экологией; с другой стороны, природолюбие рассматривается в аспекте культуры любви, а следовательно, культуры вообще, носителем которой является не только человек и общество, но и сама природа, тем самым тема исследований заходит в область культурологии, диалога культур; с третьей стороны, культура природолюбия рассматривается в воспитательном аспекте, а следовательно, тематические исследования должны вестись в рамках теории и практики воспитания и, более общо, – образования, и поэтому в качестве методологической основы решения проблемы формирования системы эффективного воспитания культуры любви к природе необходимо рассматривать **феномен культуротворчества**, который принципиально отличается от методологий культурологии и диалога культур гомологичностью филогенетического и онтогенетического аспекта культуротворчества.

Таким образом, **важнейшим направлением работы** центра ВППКП является **научная, концептуальная разработка** методологии и содержательно-технологических аспектов системного воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия.

Организационно-планировочное совещание сотрудников центра, проведенное 7 сентября 2000 г., приняло к исполнению «Положение о центре воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия» и обсудило его организационно-функциональное структурирование. В связи с этим определены структура, штаты и содержание работы основных подразделений центра.

Лаборатория 1 – «Воспитание культуры природолюбия в ДОУ».

Заведующая лабораторией Е.Г. Кушнина.

Сотрудники лаборатории: Ж.В. Каргаполова, М.К. Ипатьева, С.Н. Жукова, Н.А. Беляева, Э.В. Позднякова.

Лаборатория 2 – «Воспитание культуры природолюбия в начальной школе».

Заведующая лабораторией И.Л. Орехова.

Сотрудники лаборатории: Ю.С. Гилязова, В.Н. Кичигина, А.Г. Ландякова, Л.П. Худякова, Е.В. Бун.

Лаборатория 3 – «Воспитание культуры природолюбия в основной и средней (полной) школе».

Заведующая лабораторией Л.П. Архипова.

Сотрудники лаборатории: В.И. Алдакушев, А.П. Григорьева, Е.А. Романова, Т.В. Лучер, Е.Г. Елышева.

Лаборатория 4 – «Воспитание культуры природолюбия в системе педвузовской и послевузовской профессиональной подготовки».

Заведующий лабораторией Н.Т. Шеремет.

Сотрудники лаборатории: И.В. Машкова, В.А. Шапкин, М.И. Лешихин, И.Л. Орехова, Е.В. Гуськова.

Разработан «План работы коллектива центра воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия на период с 1.09.2000 г. по 1.03.2002 г.».

Проведены заседания организационно-координационного совета:

- 4 октября 2000 г. – по повестке «Трансформация непрерывного экологического образования на основе приоритетов культуры природолюбия»;

- 16 мая 2001 г. – по повестке «Культуротворческое технологическое обеспечение процесса воспитания культуры природолюбия, реализуемого в базовых экспериментальных школах».

Сформирован комплекс экспериментальных (базовых) общеобразовательных учреждений:

- муниципальное дошкольное общеобразовательное учреждение № 34 г. Копейска;

- муниципальное дошкольное общеобразовательное учреждение № 462 г. Челябинска;

- муниципальная общеобразовательная школа № 44 (в составе начальной и основной школы) г. Челябинска;

- муниципальная общеобразовательная школа № 45 (в составе начальной, основной и средней (полной) школы) г. Копейска;

- профессиональный лицей № 136 г. Качканара;

- региональный центр экологической подготовки педагогов общеобразовательной школы (Ханты-Мансийский автономный округ, г. Нижневартовск).

Отношение к обсуждаемой проблеме и программе ООН актуализирует необходимость **глубокого анализа** праксиологических, аксиологических, гносеологических и методологических аспектов формирования культуры природолюбия, а также сопряженных с ним проблем диагностики рациональных чувственных, познавательных и потребительских отношений человека и окружающей природы.

Такая диагностика и обследование проводятся нами на регулярной основе с 1992 года. В общей сложности продиагностировано **3020 ведущих субъектов образования** (среди которых воспитатели, учителя, работники культуры, родители, а также ученые) из 223 общеобразовательных учреждений (дошкольных, начальных школ, основных и

средних (полных) школ) и 4815 **ведомых субъектов образования** (учеников, воспитанников ДОУ, членов экологических и биологических внешкольных кружков).

А с 1 сентября по 20 декабря 2000 г. (т.е. за время существования центра) такими обследованиями были охвачены еще и 417 специалистов (учителей, воспитателей, ученых), участвовавших в работе различных форумов, организованных и проведенных центром или при его участии:

- конференция «Природа, здоровье, образование на пороге нового тысячелетия», ноябрь 2000 г., г. Копейск;
- семинар музейных работников естественнонаучных отделов музеев Уральского региона «Природолюбие без границ», ноябрь 2001 г., г. Миасс;
- семинар-практикум «Формирование природолюбия у детей начальной школы», декабрь 2002 г., г. Челябинск;
- три семинара на тему «От чувственного восприятия природы к ее познанию и рациональному потреблению ее ресурсов», 2000, 2001, 2002 гг., города Карабаш, Нязепетровск, Куса.

Такое масштабное комплексное обследование всех субъектов образования на предмет определения уровня сформированности чувственных отношений с окружающей природой (в динамике формирования и развития) потребовало разработки не только вариативных **технологий** диагностики, адекватных возрастным, функциональным и профессиональным особенностям субъектов образования, но прежде всего разработки принципиальных концептуальных установок.

Более того, такой анализ был выполнен и представлен в виде рукописи книги и доложен как пленарные доклады на следующих форумах:

- Международном конгрессе «Педагогика и акмеология жизнедеятельности человека» (июнь 2001 г., г. Санкт-Петербург);

- IV Всероссийской научно-практической конференции «Образование и здоровье» (апрель 2001 г., г. Калуга);
- Всероссийском проблемном совете по экологическому образованию РАО «Перспективы экологического образования в российской 12-летней школе» (сентябрь 2000 г., г. Пермь);
- Всероссийской научно-практической конференции «Развитие региональных систем экологического образования в России» (сентябрь 2000 г., г. Пермь);
- совете Института развития образования и воспитания «Система воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия» (март 2002 г.).

В материалах форумов опубликовано 4 доклада общим объемом до 40 страниц. Кроме того, написаны и опубликованы 3 обзорные монографические работы общим объемом более 40 печатных листов, в которых приводится исчерпывающий анализ праксиологических, аксиологических, гносеологических и методологических аспектов формирования культуры природолюбия, а также изданы 4 учебно-методических пособия и более 40 статей.

Наиболее важными положениями выполненного аналитического обзора, положенного в основу научно-концептуальной разработки проблемы воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия, являются следующие.

5.1.1. Актуальность проблемы формирования культуры природолюбия и описание методологии уровневой характеристики сформированности культуры этого вида

Если рассматривать любовь к природе как определенный (высший) уровень чувственных, эстетических отношений к ней, а чувственные отношения как одну из

составляющих системных взаимоотношений человека с окружающей природой, окружающим миром, то формирование и развитие чувственных отношений необходимо рассматривать в контексте познавательных и потребительских отношений с окружающим миром, которые проявляются для человека в единстве и взаимообусловленности биологических, экологических и социальных аспектов как самого человека, так и окружающего мира.

Если исходить из общего понимания культуры как системы духовных и материальных ценностей предшествующих поколений, то культуру природолюбия необходимо понимать как духовный и материальный опыт предшествующих поколений в области чувственных отношений человека с природой.

Противоречие и соответствующая ему проблема воспитания у подрастающего человека культуры природолюбия проявляются в следующем: во-первых, формирование в онтогенезе личного чувственного опыта обуславливается (в силу биогенетического закона гомологии онтогенеза и филогенеза) историческим развитием человечества, во-вторых, чувственный мир человека, формируемый и развиваемый на основе широкого спектра ощущений, восприятий и представлений, необычайно сложен и потому слабо изучен (что, тем не менее, не является основанием для его игнорирования) и, наконец, в-третьих, традиционное общее образование (в силу названного второго основания) слишком мало обращается к целевому формированию мироощущений, мировосприятий, но выбирает в качестве приоритета формирование мировоззрения.

Такое забвение в процессе становления личности упреждающего и целенаправленного формирования системного восприятия окружающей природы, окружающего мира противоречит известной диалектической формуле теории познания «от живого созерцания – к абстрактному мышлению и от него – к практике», более того, не соответствует самой

природе филогенетического развития человека и онтогенетического развития личности и обуславливает проблему природосообразного обучения, воспитания и развития подрастающего человека (в системе общего образования) в глубокой связи с возрастными и личностными особенностями, возможностями и предрасположенностями.

Именно описанная **общая** проблема **актуализирует** целый ряд **конкретных** образовательных проблем, среди которых к приоритетным должна быть, безусловно, отнесена проблема упреждающего формирования чувственных отношений подрастающего человека с окружающим миром, или проблема системных мироощущений, мировосприятий. А поскольку, как подметил К.Д. Ушинский, ни один учитель не может сравниться с природой в эффективности воспитательного воздействия на человека, то и формирование чувственных отношений к окружающему миру, а следовательно, и мироощущений, мировосприятий, целесообразно соотносить прежде всего с воздействиями на человека самой природы.

Мера сформированности чувственных отношений подрастающего человека не может не иметь субъективно-объективную природу по той причине, что, во-первых, эти отношения имеют выраженные проявления, обусловленные возрастными особенностями и возможностями человека, и, во-вторых, уровневую характеристику чувственных проявлений целесообразно оценивать по максимальной амплитуде или по высшим их проявлениям, которые принято называть любовью, а в случае ее обращения к природе – природолюбием. При том что чувственные отношения подрастающего человека к природе не могут не формироваться в системе на основе этнокультуры и национальных традиций.

Таким образом, проблема воспитания у подрастающего поколения культуры любви к природе возносится на

вершину чувственных отношений человека к окружающему миру.

Актуальность проблемы воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия обуславливает, во-первых, необходимость решения целого ряда конкретных задач, описанных в «Положении о центре воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия», и, во-вторых, арсенал специальных методологий решения этих задач.

Коллективом центра выполнены следующие этапные исследования:

- определены сензитивные периоды специфических видов, как чувственных отношений детей с природой, так и ведущих видов деятельности на основе природных объектов и явлений;

- в соответствии с особенностями восприимчивости на каждом сензитивном периоде определены критерии трех основных уровней сформированности чувственного отношения к окружающей природе (низкий уровень, средний уровень и высокий уровень);

- разработана система исходных «черновых» тестов для практического определения уровней сформированности чувственных отношений к окружающей природе;

- названная система апробирована на репрезентативной выборке, характеризованной выше.

Поскольку каждый сензитивный период развития ребенка соотносится, по Л.С. Выготскому, с «ведущей деятельностью», обуславливающей формирование определенной высшей психической функции, то процесс формирования чувственных отношений подрастающего человека рассматривался в связи с парадигмой «зона ближайшего развития», обуславливающей те аспекты развития, которые могут быть выявлены с помощью подходящих тестов и которые не могут быть выявлены в силу самой специфики их природы.

Наряду с «зоной ближайшего развития», Л.С. Выготский выделяет «актуальный уровень развития» и «потенциальные возможности». Не созревшие, а только еще созревающие психические процессы из «зоны ближайшего развития» отдиагностировать с помощью тестов просто невозможно, потому что названная зона определяет потенциальные возможности. Доступны же тестовому диагностированию, определению лишь актуальные уровни развития, фиксирующие уже сформированные психические процессы.

Хотя отмеченный принцип теории развивающего обучения является безусловно признанным, в практике образования, а нередко и в теории его (особенно в методике обучения), он чаще всего игнорируется.

Из сказанного следует важный для нашего исследования вывод: формирование у подрастающего человека культуры природолюбия должно соотноситься:

- во-первых, с конкретным сензитивным периодом, чтобы иметь в виду психические процессы, обуславливающие «зону ближайшего развития», и высшие психические функции, обуславливающие ведущую деятельность на рассматриваемом сензитивном периоде;

- во-вторых, с актуальным уровнем развития, который был достигнут на предшествующем сензитивном периоде (этот уровень необходимо диагностировать);

- и в-третьих, с прогнозируемым модельным уровнем культуры природолюбия.

5.1.2. Анализ подготовленности ведущих субъектов общего образования к целенаправленному формированию у детей культуры природолюбия

Сначала о том, что, собственно, должна предполагать подготовленность к целенаправленному формированию у детей культуры природолюбия.

«Экология», помимо номинального значения этого слова, ассоциируется в сознании большинства людей с «тревогой», «защитой», «сохранением». Тревога обуславливается разрухой в природе, в окружающем мире, которую привносит в них человек своим присутствием и вмешательством в ход природных явлений. Однако, как подмечал профессор Преображенский из повести М. Булгакова «Собачье сердце», разруха в окружающем мире начинается с «разрухи в головах». Именно поэтому выход из экологического тупика необходимо искать не столько на поле технократических акций (контроль за применением в промышленности загрязняющих технологий, принятие природоохранных законов, создание «экологически чистых» производств и т.п.), но прежде всего с «устранения разрухи» в головах нынешнего поколения и недопущения такой же разрухи в головах последующих поколений.

Для абсолютного большинства учителей, родителей и взрослых людей вообще (это большинство составляет 86%) экологический кризис мыслится как нечто внешнее по отношению к человеку, а не как то, что заключено в нем самом. Показательно в этом смысле, что и в «стратегии сохранения природы», принятой Международным союзом охраны природы в 1980 году, воспитательный фактор экологического благополучия находился на последнем месте. И только в начале девяностых годов ушедшего века ООН внесла поправку в экологическую политику совместных усилий стран мира, выделив в «Программе развития ООН» подпрограмму «Воспитание у подрастающего поколения культуры природолюбия», которая отводит воспитанию высоких чувств к природе, утверждению этических норм и эстетического восприятия первое место в формировании рациональных взаимоотношений человека и природы на основе экологического мировоззрения.

Учителя, воспитатели, родители как субъекты образования, организующие и содержательно обеспечивающие процесс воспитания у подрастающего человека культуры

природолюбия, должны владеть методологией комплексного воздействия на личность, которая ориентирована на:

- сензитивные периоды развития человека;
- ведущие виды деятельности, соответствующие этим периодам;
- эволюционно обусловленные классификационные операторы человеческой деятельности;
- параметры первого порядка субъективного отношения к природе (структурно-содержательные, структурно-динамические и степень осознанности);
- параметры второго порядка субъективного отношения к природе (эмоциональность, доминантность, когерентность, принципиальность, сознательность);
- параметры устойчивости и модальности субъективного отношения к природе.

Названные факторы, параметры (кроме модальности) дают **формально-количественную** характеристику субъективного отношения человека к природе, а вот модальность – это параметр, дающий **качественно-содержательную характеристику** этих отношений, отображающую динамику позитивную или негативную и, более того, изменение самого характера этих отношений или специфических, конкретных их проявлений. Вот почему устойчивость и модальность являются базовыми понятиями, удобными для характеристики этих отношений в комплексе, специальным случаем которых является любовь к природе. Например, любовь к природным явлениям может иметь **прагматическую и прагматическую** природу (в первом случае это, например, любовь к собаке, охраняющей двор, а во втором – любовь к аквариумным рыбкам, попугаю, канарейке).

Вторая характеристика модальности обуславливается вопросом: объектом или субъектом отношений личности является природный объект или явление? Например, массовое убийство.

Данные рисунка 1 позволяют сделать следующие установочные, нацеливающие выводы, которые выполняют роль не просто рабочих гипотез, но именно исходных выводов, нацеливающих на решение конкретных задач, обусловленных «нулевым срезом», результатами многопараметрического тестирования ведущих субъектов образования (воспитателей, учителей, родителей):

1. Среди различных видов отношений ведущих субъектов образования с природой ведущими видами деятельности (по Л.С. Выготскому) являются чувственные отношения, чувственная деятельность в сравнении с потребительскими и познавательными отношениями (видами деятельности) этих субъектов и в аспекте интегрированной характеристики личности «культура природолюбия».

2. Наибольшим потенциалом культуры природолюбия обладают те из ведущих субъектов образования, у которых выше уровень чувственных отношений с природой.

3. Потенциал культуры природолюбия ведущего субъекта образования находится не в линейной, а в нелинейной зависимости от каждого из отдельных видов отношений этих субъектов с природой.

По данным рисунка 2 можно сделать следующие исходные выводы:

1. Наибольшее влияние на формирование высокого уровня чувственных отношений ведущих субъектов образования с природой (или культуры природолюбия) оказывает духовная профессиональная деятельность, меньшее – социальная, а наименьшее – деятельность из сферы материального производства.

2. Комплексная социально-духовная деятельность ведущих субъектов образования обуславливает высокий уровень чувственных отношений этих субъектов с природой (или высокую культуру природолюбия) более чем у 95% этих субъектов.

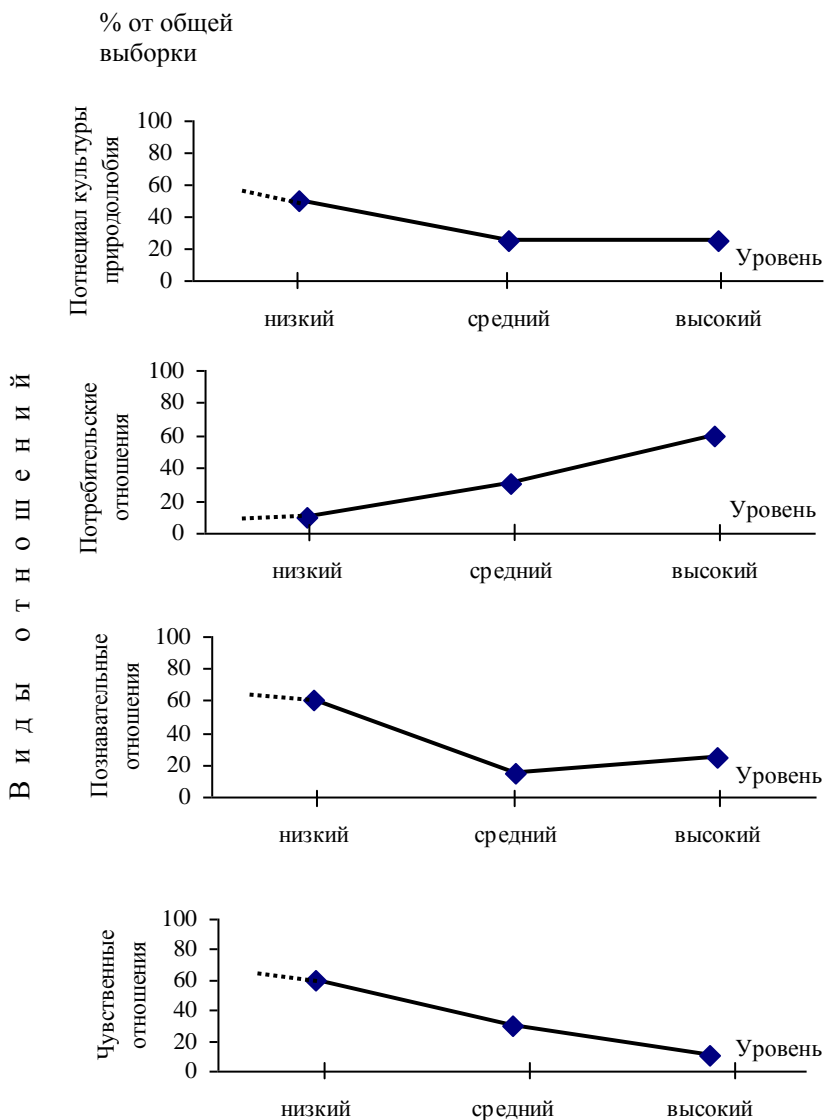


Рис. 1. Уровневая характеристика стартовой сформированности у воспитателей, учителей общеобразовательных учреждений и родителей учащихся чувственных, потребительских и познавательных отношений с окружающей природой (по выборке 1184 человека)

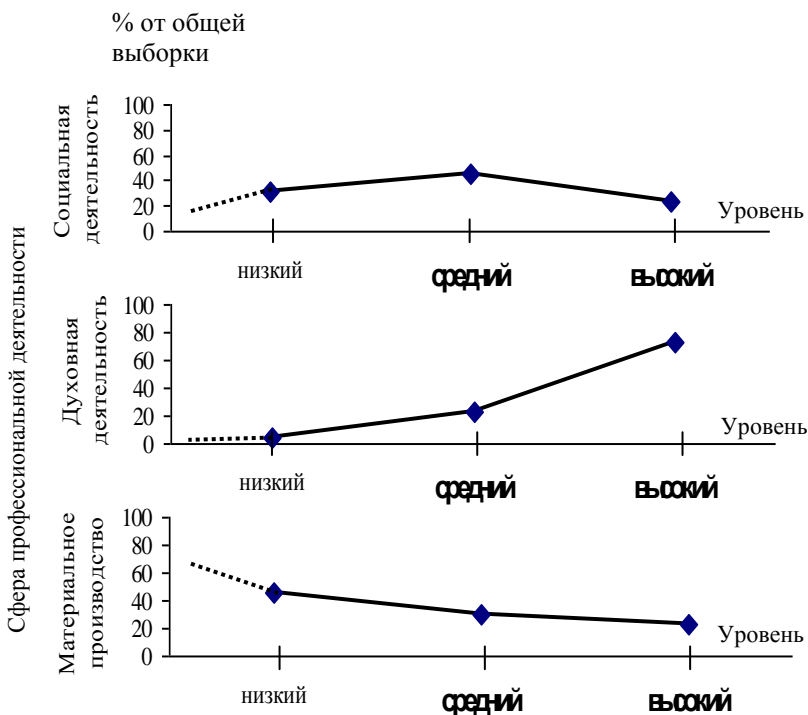


Рис. 2. Влияние профессиональной деятельности ведущих субъектов образования на формирование чувственных отношений человека с природой (по выборке 1184 человека)

5.1.3. Анализ подготовленности ведомых субъектов общего образования в области культуры природолюбия

Значимость чувственных отношений ведомых субъектов образования, формируемых в процессе обучения и воспитания подрастающего человека, точно описана Я.А. Коменским в так называемом «золотом правиле дидактики». В главе 4 мы уже отмечали, что этот, едва ли не самый главный принцип дидактики очень редко используется педагогами-практиками, да и теоретиками образования. А ведь именно это правило предупреждает любой вид обучения и воспитания

гаммой чувственных ощущений и восприятий тех субъектов и явлений, на основе которых, собственно, и реализуются названные педагогические явления.

По данным, представленным на рисунках 3 и 4, можно сделать следующие основные выводы:

1. Возрастная динамика чувственных отношений подрастающего человека с природой (а следовательно, и возрастная динамика природолюбия) отличается слабой устойчивостью.

2. Возрастное изменение характера чувственных отношений (во многом за счет смены сензитивных периодов, ведущих видов деятельности и релизеров) приводит в большей или меньшей степени к проявлениям сциентизма.

3. Несмотря на то, что у развивающейся личности с возрастом активизируются механизмы познавательных отношений с природой и совершенствуются формы и методы потребительских отношений с ней, должна повышаться роль целенаправленного формирования культуры природолюбия для учеников среднего и старшего звена.

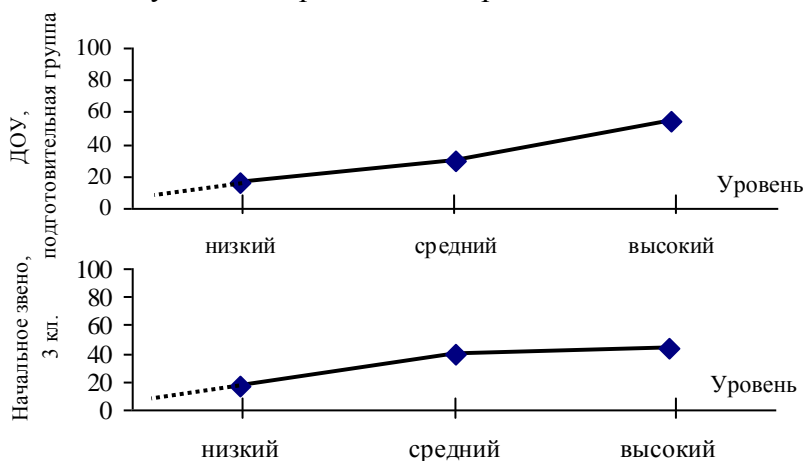


Рис. 3. Уровневая характеристика сформированности у ведомых субъектов образования (воспитанников ДОУ и учеников начальной школы) чувственных отношений к природе (по выборке 1836 человека)

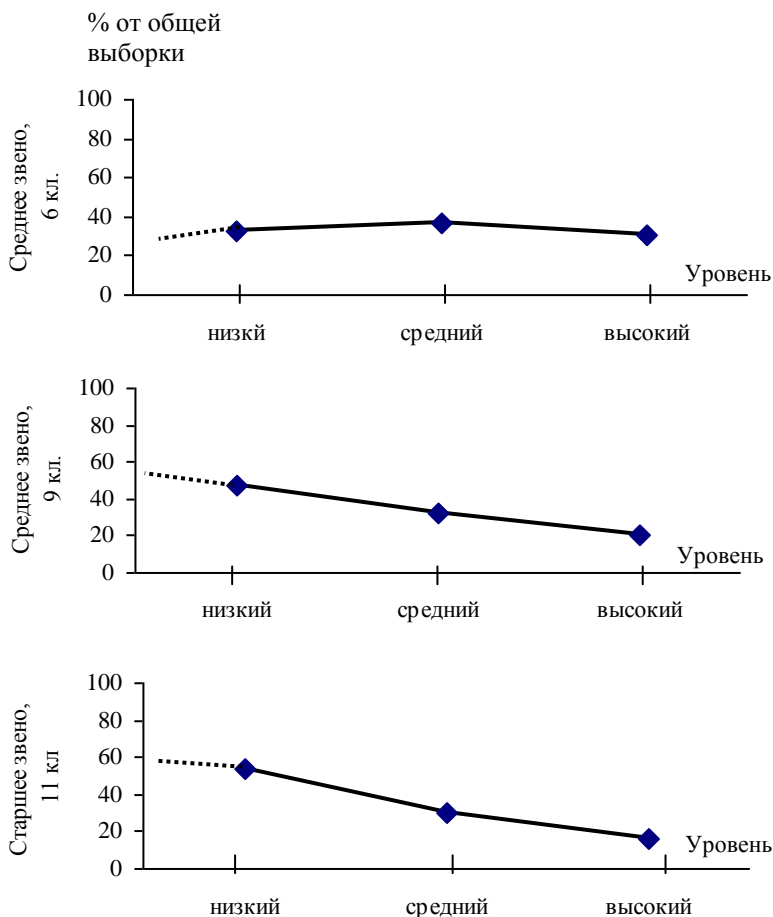


Рис. 4. Уровневая характеристика сформированности у ведомых субъектов образования (учеников общеобразовательных учреждений) чувственных отношений к природе (по выборке 1836 человека)

Тематические публикации, написанные, подготовленные к печати и изданные за период 2000-2002 годов коллективами центра воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия и лаборатории оздоровления и оздоровительных технологий в образовании Института

независимых педагогических исследований, представлены в библиографии к этой главе.

В базовых для центра ВППКП общеобразовательных учебных заведениях реализуется просветительская программа для учеников и их родителей «Природу любить – здоровым быть». Подготовлены 120 выпусков ежемесячной радиопередачи для школьников «Ты в ответе за природу».

5.2. Обзор исследований по проблеме воспитания культуры любви к природе, проведенных на базе центра воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия

Все открытия в науках и в философии проистекают часто от обобщений или от приложений факта к другим подобным фактам

Ж. Вирей

Все обобщения опасны, даже это.

А. Дюма-отец

Тематический, содержательный и организационный уровень мероприятий, которые проводил коллектив центра или в которых участвовали его сотрудники в период с сентября 2000 г. по август 2001 г., обуславливаются следующими обстоятельствами:

- целями, которые ставятся организаторами мероприятий: если мероприятие организуется нашим центром, то общая тематика его, как правило, напрямую связывается с тем или иным аспектом проблемы формирования (воспитания) у подрастающего поколения культуры природолюбия; если мероприятие проводится вне центра, то участие в

нем сотрудников самого центра увязывается с экологической или валеологической проблематикой или актуальными вопросами общего образования, сопряженными с формированием многофакторных рациональных отношений подрастающего человека с природой;

- тематикой мероприятий;
- запросами заказчиков мероприятий, например руководителями школ, управлений образования;
- уровнем и спецификой организации мероприятий.

Конференциями высшего уровня в период с сентября 2000 по август 2001 года были для нас всероссийские конференции, обращенные к экологической и валеологической проблематике. Это объясняется двумя обстоятельствами: во-первых, новизной программы «Воспитание у подрастающего поколения культуры природолюбия», глубокие исследования по которой и практическая экспериментальная отработка полученных научных рекомендаций не развернуты в настоящее время по всему фронту проблемных исследований, и, во-вторых, междисциплинарностью программы, что создает дополнительные затруднения для публикации в тематических и программных сборниках, а также участия в конференциях по общепризнанным проблемам. Именно поэтому основные результаты по исследованиям, выполненным нашим коллективом, докладывались чаще всего на конференциях по экологическому образованию, культурологии и эстетическому воспитанию.

Конференции и семинары регионального и межвузовского уровня, организованные центром, программировались под комплексную проблему воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия.

Поскольку формирование личной культуры вообще, а тем более культуры в конкретной области (в нашем случае природолюбия) возможно на основе такого комплексного средства, как окружающая среда, и, в частности, ее конкретной составляющей – развивающей образовательной

среды, был разработан пакет программ, который реализовывался в виде семинарских циклов для педагогических коллективов базовых экспериментальных площадок.

5.2.1. Образовательная программа «Вариативные системы природосообразного, здоровьесозидательного образования в общеобразовательной школе»

Категория слушателей: учителя биологии, экологии, здорового образа жизни, ОБЖ МОУ и заместители директоров МОУ по УВР.

Цель: теоретическая и практическая подготовка в области формирования природосообразных, здоровьесозидательных образовательных процессов и систем.

Содержание: рассматриваются праксиология, аксиология, основная идея и основные принципы природосообразного общего образования на разных ступенях его организации.

Анализируются здоровьезатратные, здоровьеразвивающие, здоровьесозидательные факторы современного общего образования.

Рассматривается системное валеологическое обеспечение образования как ценности, цели, структуры, процесса, системы и результата.

Описывается и демонстрируется в работе система валеологизированных технологий проектно-планового, организационного, процессуального сопровождения вариативного, альтернативного образования, ориентированного на возрастные и личностные типологические особенности, предрасположенности, способности учеников.

Анализируются различные схемы реализации биологических и экологических содержательных линий, система которых рассматривается как комплексный фактор оздоровления образовательного процесса и субъектов образования в связи с формированием навыков здорового образа

жизни и оздоровления окружающей (в том числе и образовательной) среды.

Рассматриваются конкретные примеры природосообразного, здоровьесозидательного образования в различных звеньях общеобразовательной школы.

Методы и формы: лекции, семинары, практические занятия, дискуссии, круглые столы, деловые игры.

Объем: 72 (144) часа.

Координаторы: З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Л.П. Архипова.

5.2.2. Образовательная программа «Экологическое образование и экологизация образования в общеобразовательной школе»

Категория слушателей: учителя биологии и экологии МОУ, заместители директоров МОУ по УВР.

Цель: сформировать системные навыки содержательной и методологической экологизации школьных учебных курсов, выполняющей роль мощного интегрирующего фактора, основанного на интеграционном потенциале экологических знаний.

Содержание: поскольку экология обладает мощным системообразующим потенциалом, она, как учебное знание, учебный курс, рассматривается и обосновывается в качестве важнейшего фактора полипредметных связей для всех учебных курсов в системе общего образования.

При этом полипредметность ассоциируется не столько с содержательным, предметным аспектом учебных курсов, сколько с методологией: методы рассматриваются в аспекте решения сугубо экологических задач.

Экологическое образование соотносится не только с процессом обучения, но еще и с воспитанием и целенаправленным развитием подрастающего человека.

Таким образом, наряду с экологическим обучением, целесообразно широко использовать возможности такого образования, у которого все основные принципы и факторы приведены в соответствие с принципами экологии. В этом и заключается феномен экологизации образования.

Раскрывается содержательная сущность этого феномена, проявляющаяся в том, что совокупность всех основных образовательных факторов рассматривается в такой их структурно-функциональной обусловленности, которая соответствует определяющим принципам экологической системы, называемой экологической средой, антропогенной средой, артесредой.

Рассматриваются законы функционирования и развития образовательной среды, обуславливающей природосообразность образования и здоровьесозидание.

Методы и формы: лекции, семинары, практические занятия, дискуссии, круглые столы, деловые игры.

Объем: 72 (144) часа.

Координаторы: З.И. Тюмасева, В.И. Алдакушев, И.Л. Орехова.

5.2.3. Образовательная программа «Коадаптация образовательной среды и ученика как комплексное средство формирования здорового образа жизни»

Категория слушателей: учителя биологии, экологии, здорового образа жизни, ОБЖ МОУ и заместители директоров МОУ по УВР.

Цель: освоение технологий формирования коадаптивных образовательных систем (на основе коадаптации развивающейся образовательной среды и развивающейся личности обучаемого), исключаящих дезадаптацию учащихся.

Содержание: здоровье подрастающего человека рассматривается в аспекте устойчивого развития личности.

Это реально возможно в условиях устойчивого развития окружающей, в частности, образовательной среды.

Сбалансированное, гармоничное взаимодействие видов устойчивого развития обуславливается коадаптивным развитием субъектов образования и образовательной среды. Делается сущностное сравнение адаптивного и коадаптивного образования (как процесса и системы).

Описываются характеристические признаки коадаптивного образовательного процесса и коадаптивной образовательной системы.

На основе общеэкологического понятия «окружающая среда» дается строгое определение образовательной среды (как специального случая антропогенной среды и артесреды) и образовательного пространства.

Рассматриваются типологии (соотносимые с личностными типологиями обучаемых) различных схем коадаптивного развития субъектов образования и образовательной среды.

Рассматриваются реальные модели адаптивного образования в младшем, среднем и старшем звеньях общеобразовательной школы.

Методы и формы: лекции, семинары, практические занятия, дискуссии, круглые столы, деловые игры.

Объем: 72 (144) часа.

Координаторы: З.И. Тюмасева, И.В. Машкова, А.А. Цыганков.

5.2.4. Образовательная программа «Глубинные технологии образования младших школьников в области окружающей среды и здоровья»

Категория слушателей: учителя начальных классов МОУ.

Цель: теоретическая и практическая подготовка учителей начальной школы к системному воспитанию культуры любви к природе, формированию здоровья и здорового образа

жизни. (В соответствии с программой ЮНЕСКО «Формирование у подрастающего поколения культуры природолюбия».)

Содержание: в связи с «Концепцией непрерывного экологического образования в Челябинской области» и в развитие системы дошкольного образования в области окружающей среды и здоровья настоящая программа предусматривает освещение системных основ формирования мировосприятия (именно мировосприятия), на основе которого только потом можно формировать экологическую культуру, экологическое мировоззрение, культуру здорового образа жизни.

Формирование системного мировосприятия обуславливается упреждающим онтогенетическим развитием таламических, сенсорных, чувственных механизмов взаимоотношений младшего школьника с окружающим миром. Этот аспект образования в области окружающей среды соотносится с программой ЮНЕСКО «Формирование у подрастающего поколения культуры природолюбия».

Два ключевых понятия из названия программы – «культура» и «природолюбие» – обуславливают образовательный феномен в виде культуротворческих технологий, система которых для начального образования формируется, анализируется и отрабатывается в процессе курсовой учебы по данной образовательной программе.

Методы и формы: лекции, семинары, практические занятия, дискуссии, круглые столы, деловые игры.

Объем: 72 (144) часа.

Координаторы: З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Л.П. Архипова.

5.2.5. Образовательная программа «Технологии реализации в среднем звене интегрированной содержательной линии человек – его здоровье – окружающая среда

Категория слушателей: учителя биологии и экологии МОУ.

Цель: теоретическая и практическая подготовка в области холистического представления о человеке, позволяющая рассматривать здоровье человека в аспекте устойчивого развития экосоциальной системы, т.е. как равновесие между ее эндогомеостазом и экзогомеостазом.

Содержание: при всем многообразии биологических и в целом естественнонаучных учебных курсов, которые изучаются в основной школе, они должны вкладываться (во имя непрерывного образования) в определенные образовательные области и содержательные линии, интегрирующие эти области и линии в целостную образовательную сущность.

Содержательная линия человек – его здоровье – образовательная среда интегрирует знания о человеке и среде его жизни, получаемые учениками среднего звена общеобразовательной школы, по следующим учебным курсам (основным и факультативным): биология, экология, валеология, анатомия и физиология человека и другие.

Здоровье человека, его формирование и развитие рассматривается в связи со здоровым образом жизни (процессуальностью здоровья) и здоровьем среды жизни (условиями оздоровления).

Анатомия и физиология человека рассматриваются в аспекте структурно-функциональных особенностей организма. Это позволяет предметно изучать особенности эндогомеостаза человека и давать ученикам конкретные рекомендации по его поддержанию.

Рассматривается среда жизни человека в аспекте экзогомеостаза взаимообусловленных, взаимосвязанных факторов, определяющих экосреду организма или экологическую среду.

Даются конкретные рекомендации по поддержанию экзогомеостаза в аспекте формирования и развития здоровья человека.

Методы и формы: лекции, семинары, практические занятия, дискуссии, круглые столы, деловые игры.

Объем: 72 (144) часа.

Координаторы: З.И. Тюмасева, И.В. Машкова, А.А. Цыганков.

5.2.6. Образовательная программа «Технологии реализации в старшем звене интегрированной содержательной линии человек – его здоровье – окружающая среда»

Категория слушателей: учителя биологии и экологии МОУ.

Цель: освоение технологий формирования у подрастающего человека системных навыков оздоровления, здорового образа жизни и персонифицированной здоровой среды обитания.

Содержание: понятие «здоровье» соотносится не только с человеком и даже любым живым организмом, но с любой экологической и экосоциальной системой, социальными случаями которых является человек и среда его жизни, окружающая среда.

Таким образом, сущность понятия «здоровье человека» может быть осознана только в контексте понятия интегрированного здоровья биэкосоциальной системы, т.е. через понимание ее баланса, равновесия эндогомеостаза и экзогомеостаза.

Рассматривая человека в качестве организма и личности, равновесие видов гомеостаза соотносится со спецификой, особенностями эндогомеостаза, характерными именно для человека.

Анализируются проблемы: 1) описание здоровья подрастающего человека в связи с возрастными особенностями равновесия эндогомеостаза и экзогомеостаза; 2) адаптация понятия «здоровья» на познавательные возможности ученика на разных этапах его образования (в

начальной школе, основной школе и средней (полной) школе); 3) алгоритмизация формирования потребностей в изучении и понимании себя, своего здоровья во имя здорового образа жизни и оздоровления окружающей среды.

Методы и формы: лекции, семинары, практические занятия, дискуссии, круглые столы, деловые игры.

Объем: 72 (144) часа.

Координаторы: З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, И.В. Машкова.

5.2.7. Образовательная программа «Новационные подходы к построению и технологическому обеспечению биологического (экологического) образования в среднем и старшем звене общеобразовательной школы»

Категория слушателей: учителя биологии и экологии МОУ.

Цель: освоение глубинных технологий (гомологичных методологии глубинной экологии) формирования у подрастающего человека системного мировосприятия, экологической культуры и экологического мировоззрения (в соответствии с программой ЮНЕСКО «Формирование у подрастающего поколения культуры природолюбия»).

Содержание: технологическое обеспечение образования в области окружающей среды и живой природы рассматривается в аспекте проецирования экологии (как системного междисциплинарного знания) на образование (как интегратора обучения, воспитания и развития).

Показывается, что эффективная реализация биологического и экологического образования возможна не столько на основе традиционных образовательных методик, сколько с помощью комплексных технологических средств, обозначаемых термином «глубинные технологии».

Идея глубинных образовательных технологий гомологична идее глубинной экологии и соответственно глубинной экологической технологии.

Глубинность образовательных технологий, обращенных к экологическому обучению, воспитанию, формированию субъект-субъектных отношений с живой природой, проявляется в том, что они обращены не только к «абстрактному мышлению», но и к упреждающему «живому созерцанию», т.е. к чувственному, эстетическому, нравственному восприятию живой природы, что исключает нередкое для образования явление сциентизма.

Технологически (на уровне глубинности) разрабатываются учебные курсы «Биология» (растения, животные, человек), «Экология».

На практике иллюстрируется использование глубинных образовательных технологий.

Методы и формы: лекции, семинары, практические занятия, дискуссии, круглые столы, деловые игры.

Объем: 72 (144) часа.

Координаторы: З.И. Тюмасева, В.И. Алдакушев, И.В. Машкова.

Курсовые циклы по приведенным образовательным программам вызвали большой интерес у работников образования, многие из которых изъявили желание вести самостоятельные и коллективные тематические исследования, а также инициировали проведение научно-практических конференций и семинаров в своих городах:

- конференция «Природа, здоровье, образование – на пороге нового тысячелетия», ноябрь 2000 г., г. Копейск;
- семинар музейных работников естественно-научных отделов музеев Уральского региона «Природолюбие без границ», ноябрь 2000 г., г. Миасс;

- семинар-практикум «Формирование культуры природолюбия у детей начальной школы», декабрь 2000 г., г. Челябинск;
- семинар «От чувственного восприятия природы к ее познанию и рациональному потреблению ее ресурсов», 18 декабря 2000 г., г. Карабаш;
- семинар «От чувственного восприятия природы к ее познанию и рациональному потреблению ее ресурсов», 19 декабря 2000 г., г. Нязепетровск;
- семинар «От чувственного восприятия природы к ее познанию и рациональному потреблению ее ресурсов», 20 декабря 2000 г., г. Куса;
- четыре семинара «Особенности воспитания культуры природолюбия в различные сензитивные периоды развития подрастающего человека» для учителей начальной общеобразовательной школы, основной общеобразовательной школы и воспитателей ДОУ, январь 2001 г., г. Челябинск;
- цикл семинаров-практикумов «Формирование культуры природолюбия у детей начальной школы (Программа развития ООН)», города Челябинск, Карабаш, Нязепетровск, Куса;
- семинар-практикум «Непрерывное эколого-валеологическое образование в аспекте культуры природолюбия» для учителей биологии, экологии, валеологии, февраль 2001 г., г. Нижневартовск;
- семинар-практикум «От чувствования природы к любви ее и познанию: культура общения человека с природой» для студентов педколледжа, февраль 2001 г., г. Нижневартовск.

Поскольку **объективность** исследований по комплексной программе ООН, которую разрабатывает центр, находится на пересечении познавательно-деятельностных областей «Культура», «Природа» и «Психология», а точнее, «Культуротворчество» и «Окружающая среда», то

нельзя не рассматривать проблему нашего научного поиска вне экологических знаний о **взаимоотношениях** (именно взаимо-отношениях) человека и природы как составной части окружающей среды. В этом случае возникает следующая проблема-противоречие: с одной стороны, экологические взаимоотношения человека с природой предполагают широкий спектр разнохарактерных взаимоотношений – чувственных, эстетических, нравственных, культурных, познавательных, потребительских, духовных, мировоззренческих, а с другой стороны, интеграция, объединение этого многоцветного спектра в единую «радугу»-систему предполагает наличие мощных интегрирующих факторов. К таким факторам и относятся: здоровье как субъективно-объективное начало физического, духовного и социального благополучия, язык как важнейшая составляющая культуры, связывающая воедино этнические традиции народа, современные научные представления, духовный потенциал нации, информационно-коммуникативные возможности земной цивилизации и ресурсный потенциал природы.

Исследования коллектива центра, развиваемые в этом направлении, опубликованы в виде пленарных докладов, сделанных на:

- международном конгрессе «Белые ночи», который проходил в июне 2001 г. в г. Санкт-Петербурге по проблеме «Стратегия выхода России из эколого-экономического кризиса». Наш пленарный доклад на тему «Эколого-валеологический аттрактор как фактор образовательной деятельности и здоровья субъектов образования» вызвал большой интерес именно потому, что был обращен к реальным механизмам формирования у подрастающего поколения рациональных чувственных, познавательных и потребительских отношений на основе последовательного и целенаправленного культуротворчества с природными объектами;

- Всероссийской конференции на тему «Образование и здоровье», которая проходила в феврале 2001 г. в г. Нижневартовске. Был сделан пленарный доклад на тему «На пути к здоровьесберегающему общему образованию», в котором представлены исследования коллектива центра по целенаправленному формированию внутреннего гомеостаза подрастающего человека;

- Всероссийской конференции на тему «Образование в России: медико-психологический аспект», которая проходила в апреле 2001 г. в г. Калуге. В пленарном докладе на тему «Экологизация образования как фактор его системности и природосообразности» были представлены исследования коллектива центра по формированию развивающейся образовательной среды, отвечающей экологическим принципам средовости, в которой развитие подрастающего человека осуществляется в режиме филогенетически обусловленной коадаптации обучаемого и образовательной среды;

- Всероссийской конференции на тему «Развитие региональной системы экологического образования», которая проходила в сентябре 2000 г. в г. Перми. В пленарном докладе на этой конференции в комплексе были представлены многолетние системные исследования коллектива центра, на основе которых разработана «Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области», «Региональный компонент образования в области "Биология", "Здоровье", "Окружающая среда"», а также дидактическое и методическое обеспечение этих разработок;

- проблемном совете по экологическому образованию РАО, который состоялся в Перми в то же время и по той же тематике, что и Всероссийская конференция, представленная в предыдущем пункте. В докладе, сделанном на проблемном совете, обоснована идея приоритетности экологизации общего образования перед развитием образовательной области «Экология», значимость которой не должна ни

приуменьшаться, ни преувеличиваться, ибо акцент образования на познавательных аспектах экологии приводит (может привести) к познавательному сциентизму, а приуменьшение роли этих знаний ведет (может привести) к выраженному потребительскому отношению к природе. Именно в связи с этим ставилась задача повышения роли целенаправленного воспитания у подрастающего человека чувственных отношений к природе, любви к природе, культуры любви к природе;

- IV съезде Петровской академии наук и искусств, посвященном обсуждению проблемы «Образование как основа государственного устройства России в XXI веке», который проходил в октябре 2000 г. в г. Санкт-Петербурге. На съезде был представлен пленарный доклад на тему «О валеологии, которая не нуждается в защите, и о "другой" валеологии». В докладе были развернуты исследования центра в области изучения интегрирующего потенциала валеологии, который может быть использован как мощный системообразующий фактор образования и здоровья, учитывая их сложную, полипредметную природу.

Перечисленные фундаментальные исследования, выполненные коллективом нашего центра, стали основанием для ряда монографических работ, которые стали мощным стимулом для дальнейшего развертывания научно-прикладных и экспериментально-практических работ, проведенных на базе экспериментальных площадок центра, а также в рамках региональных и межвузовских конференций:

- семинар «Природолюбие без границ», ноябрь 2000 г., Челябинск – Миасс, для музейных работников естественнонаучных отделов музеев Уральского региона. Представители центра сделали проблемный доклад «Формирование рациональных взаимоотношений человека и природы на основе императива природолюбия (Программа развития ООН (ПРООН))», с развернутой затем многоплановой дискуссией, по которой были выработаны рекомендации по

формированию у подрастающего поколения культуры природолюбия на основе музейных экспозиций;

- конференция на тему «Природа, здоровье, образование на пороге нового тысячелетия», ноябрь 2000 г., г. Копейск, для работников образования г. Копейска;

- семинар-практикум на тему «Формирование культуры природолюбия у учеников начальной школы», декабрь 2000 г., г. Челябинск, для работников образования города и области;

- эколого-гуманитарная школа в виде экспедиции в степную зону Южного Урала (Карталинская степь), июль 2001 г., для учеников, студентов, аспирантов и учителей Челябинской области. Была реализована программа «Природа Урала и человек: прошлое и настоящее»;

- цикл семинаров-практикумов для работников и детей в летних оздоровительных лагерях на тему «Природа и мы», июль 2001 г., г. Кисегач;

- семинар на тему «Начальная школа на пути трансформации ее в школу, содействующую укреплению здоровья», август 2001 г., г. Челябинск, для руководителей методических объединений школ города и области;

- семинар для учителей базовых школ центра на тему «Развитие школы в аспекте программы ООН "Культура природолюбия"», август 2001 г., г. Копейск;

- установочная конференция на тему «Люби и знай природу родного края», август 2001 г., для юннатов базовых школ.

Коллектив центра был приглашен к участию в международной выставке «Природа и книга» по разделу «Воспитание у подрастающего поколения культуры природолюбия». Печатная продукция, разработанная по проблеме «Воспитание культуры природолюбия» и изданная сотрудниками центра, масштабно представлена на этой выставке в Москве.

5.3. Перспективы исследований культуры природолюбия: от познавательного сциентизма – к гармонии чувственных, познавательных и эстетических отношений человека с природой

Наука не только начинается с удивления, но и заканчивается удивлением.

А. Маслоу

Как нетрудно заметить, здесь предлагается проанализировать процесс **формирования** (воспитания) у подрастающего поколения культуры любви к природе и саму **культуру** природолюбия, которые соотносятся между собой как предмет и объект исследований, как подсистема и система, как часть и целое.

Культура природолюбия как онтологическая проблема отображает сущностное многообразие социально-личностно-экологических аспектов взаимоотношений человека с природой. Ведь невозможно любить то, чего не знаешь, не чувствуешь, не понимаешь, не реализуешь. Уже этот аспект проблемы предполагает не только экологический фундамент исследований рассматриваемой проблемы, но и гносеологический, психологический, чувственный, потребительский, нравственный, культурологический, мировоззренческий блок этого фундамента. Тем самым выкристаллизовывается полипредметность объекта и методологии исследований.

Воспитательная же предметность проблемы, обращенная прежде всего и непосредственно к формированию культуры природолюбия, не должна создавать иллюзию вхождения в область педагогики, потому что, как отмечал Я.А. Коменский и подчеркивал Л.С. Выготский, проблема обучения и воспитания не является только педагогической. Вот это «только» и создает вокруг проблемы ореол

терра-инкогнито, при том что границы его представляются в настоящее время достаточно смутными, что не способствует концентрации внимания и интереса исследователей.

Проблема формирования (воспитания) у подрастающего поколения культуры любви к природе имеет не только **самостоятельное** значение, но и немалое общегносеологическое и образовательное значение. Описанные обстоятельства и обуславливают широкий диапазон перспектив исследований рассматриваемой проблемы.

Основная группа таких **перспектив** видится нам в области гносеологии или, если угодно, в области педагогической гносеологии, под которой мы понимаем специальную часть теории познания, обращенную к предметности и методологии теории и практики процесса онтогенетического формирования индивидуального стиля для познания окружающего мира в аспекте формулы «от живого созерцания – к абстрактному мышлению и от него – к практике», предполагающей алгоритм ощущения – восприятия – представления – понятия – суждения – умозаключения.

Если эти безусловные постулаты соотнести с практикой (да и теорией) образования, то нетрудно заметить, что процесс общего образования ориентирован в основном на вторую, заключительную, итоговую, часть алгоритма, представленную отрезком понятие – суждение – умозаключение: современная практика обучения в общеобразовательной школе обращается в основном к знаниям и навыкам, а современная теория общего образования исследует прежде всего понятийную основу обучения конкретному знанию. Ни чувственной, созерцательной составляющей учебного познания, ни тем более целостным комплексным представлениям об учебном познании не уделяется адекватного внимания в процессе формирования рациональных отношений подрастающего человека с окружающим миром и более узко – его умственного развития. Такой подход наносит немалый урон воспитанию подрастающего человека,

ибо он основывается на недооценке упреждающей и незаменимой роли чувственного познания, оказывающего огромное влияние на общее развитие ребенка на сензитивно обусловленных этапах его онтогенетического развития.

Поскольку основными объектами чувственных отношений являются природные явления, процессы, предметы, то, казалось бы, специфически частная проблема формирования чувственных отношений подрастающего человека к природе превращается в актуальную проблему его природосообразного развития.

Важность и актуальность всего комплекса проблем педагогической гносеологии – в аспекте упреждающего системного развития чувственных отношений человека к окружающему миру – обуславливает перспективность их исследования, решение которых станет весомым вкладом в теорию и практику природосообразного образования.

Еще одна группа перспективных направлений исследований обсуждаемой в работе проблемы формируется под влиянием необходимости формировать **культуротворческую** основу чувственных отношений подрастающего человека с природой: ведь в качестве объекта мы имеем культуру любви к природе, при том что любовь рассматривается как высшее проявление человеческих чувств.

Культуротворчество здесь рассматривается не только в аспекте процессуальности обучения, воспитания, образования, но и как потенциал развивающей и развивающейся образовательной среды. При этом культуротворчество необходимо рассматривать в качестве филогенетически обусловленного феномена, не сравнимого по своей важности ни с культурологией, ни с диалогом культур. Если **историческое** развитие человека обуславливается развивающейся культурной средой, которую формирует сам человек, то и природосообразное **индивидуальное** развитие человека не может (в силу гомологии филогенеза и онтогенеза) не основываться на творении им самим той «культурной»

составляющей образовательной среды, развивая которую, человек только и может стать человеком, раскрывшимся во всех своих потенциальных возможностях. Именно поэтому **способности человека** (в том числе и способности в области чувственных отношений его с природой, в частности в любви к ней), а следовательно, и их высшие проявления, которые называются **одаренностью**, выражаются прежде всего в его преобразовательной деятельности, нацеленной на самого себя и окружающую среду. Одаренный ребенок – это прежде всего строитель и преобразователь той составляющей окружающей среды, которая называется образовательной средой.

Таким образом, культуротворчество как фактор природосообразного образования и формирования культуры любви к природе является малоизученной областью знаний (не только педагогических, по Л.С. Выготскому) и потому определяет не только перспективную проблему, но, более того, перспективное направление, которое охватывает весь комплекс гомологических аспектов исторического и индивидуального развития человека.

Следующее перспективное направление проблемных исследований соотносится с сущностным многообразием чувственных отношений человека с природой. Поскольку чувственная деятельность относится к сфере психики, развитие которой у подрастающего человека обуславливается последовательностью специфических сензитивных периодов, то общее природосообразное развитие личности возможно лишь в том случае, если на каждом из таких периодов получают достаточное развитие именно те чувства и ведущие виды деятельности (опять же по Л.С. Выготскому), которые обуславливают формирование определенной высшей психической функции, соотносимой с конкретным сензитивным периодом. В связи с этим возникает глубокая частная проблема, обусловленная следующими обстоятельствами: с одной стороны, не сформировавшиеся, но только

формирующиеся психические функции и процессы из «зоны ближайшего развития» невозможно отдиагностировать с помощью известных в настоящее время тестов, потому что эта зона определяет **потенциальные возможности** развивающейся личности, а с другой стороны, традиционным подходам к диагностике психических функций доступны лишь те психические явления и процессы, которые сформированы на актуальном уровне развития. В связи с этим еще одно направление актуальных, а следовательно, и перспективных исследований заключается в следующем: разработать теорию и практику валидной диагностики, тестирования, прогностически-экстраполяционные возможности которых позволят достоверно оценивать и процесс формирования и сформированность как результат этого процесса ведущих видов деятельности обучаемого с учетом сензитивных и упреждающе выявленных личностных особенностей его, а также ранее сформированных ведущих видов деятельности подрастающего человека.

Еще одно перспективное направление исследований связано с разработкой коррекционных, а точнее, компенсационных технологий в том случае, когда у ребенка обнаруживается **неадекватное развитие** определенного вида чувственных отношений с окружающим миром, соотносимого с определенным, уже прошедшим сензитивным периодом или периодами.

Общая проблема по названному направлению исследований заключается в том, чтобы разработать теорию и практику развития компенсационных чувственных возможностей человека, соответствующих некоторому сензитивному периоду, следующему за тем сензитивным периодом, на котором были не полностью реализованы возможности ребенка к чувственным проявлениям, соответствующим этому периоду.

Весьма перспективно направление, которое индуцируется предыдущим, точнее, является его гомологическим переносом, заключается в следующем: разработать

теорию и технологии (именно технологии, а не методики) компенсационного воздействия на ребенка, имеющего выраженные патологические или приобретенные особенности, отклонения в психическом развитии, соответствующие определенному сензитивному периоду или периодам, на основе которых могут быть сформированы, развиты чувственные возможности ребенка, компенсирующие (частично или полностью) существующие у него исходные особенности чувственного восприятия окружающего мира.

Перспективным представляется исследование высших проявлений различных видов чувственных отношений к объектам и явлениям окружающего мира. По существу, речь в этом случае идет о явлении, которое в обиходе называется любовью к тому-то или чему-то. А в психолого-педагогическом аспекте на поставленную проблему можно смотреть как на **мобилизацию** адресных чувств человека или формирование мобилизационного резерва для высшего проявления человеческих чувств. В качестве механизма мобилизации может выступать алгоритмизированная система обусловленных объективных и субъективных психологических релизеров.

В гносеологическом аспекте мобилизация чувственных восприятий человеком окружающего мира может рассматриваться как фактор активизации комплексной чувственно-эмоциональной, познавательной, производительной и творческой деятельности человека.

Обсуждаемое направление перспективных исследований можно представить в виде ряда конкретных актуальных проблем:

- формирование дифференцированного банка объективных и субъективных психических релизеров в их специфических проявлениях на различных сензитивных периодах развития подрастающего человека;
- разработка теории и практики ситуативного использования банка психических релизеров;

- изучение возможности нейтрализации одних психических релизеров, например негативных, имеющих объективную и субъективную природу, за счет, во-первых, активизации других психических релизеров, во-вторых, подходящих условий жизни или жизненных ситуаций и, в-третьих, за счет личностных особенностей подрастающего человека, замещения психического и образовательного целеполагания и трансактивной трансформации коммуникативных технологий (по Э. Берну).

И наконец, еще одним **направлением комплексной научно-прикладной** разработки проблемы воспитания у подрастающего поколения культуры любви к природе является дидактическое обеспечение практической реализации исследований, выполненных по перечисленным перспективным направлениям.

Коллектив центра воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия ведет исследования по всему фронту описанных направлений. Успешность работы обеспечивается тесным сотрудничеством с учеными Санкт-Петербурга, Калуги, Москвы, Екатеринбурга, а также с заинтересованными научными и учебно-методическими центрами, среди которых необходимо назвать прежде всего школы Челябинской области и региональный центр экологической подготовки педагогов общеобразовательной школы (Ханты-Мансийский автономный округ, г. Нижневартовск).

Библиография

1. Кваша Б.Ф., Сорокин А.А. Ценность творческого акме: Учеб. пособие. – СПб.: ААМ; РАУ, 1996. – 304 с.
2. Кваша Б.Ф., Спицнадель В.Б., Минко Н.И. Ценностные основы семьи: Монография. – СПб.: АНИЦ, 1997. – 168 с.
3. Кваша Б.Ф. Социально-правовая безопасность человека: Россия в конце XX века (1995-1996 гг.): Монография. – СПб.: МАНЭБ; ПАНИ, 1997. – 865 с.

4. Кваша Б.Ф. Право на свободу мысли: Всеобщей декларации прав человека – 50 лет. – СПб.: МАНЭБ, 1998. – 15 с.
5. Кваша Б.Ф. Безопасность человека: Россия на закате XX века (1997-1998 гг.): Монография. – СПб.: МАНЭБ, ПАНИ, 1999. – 700 с.
6. Кваша Б.Ф. Кризис общества как социальная проблема образования: Сб. науч. тр. – Донецк; МАНЭБ, 2001. – № 2. – С. 14-28.
7. Концепция непрерывного экологического образования в Челябинской области. – 2-е изд. / Под ред. З.И. Тюмасевой. – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – 67 с.
8. Тюмасева З.И. Системное образование и образовательные системы. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. 260 с.
9. Тюмасева З.И., Аменд А.Ф. Прикоснись душой к душе. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 205 с.
10. Тюмасева З.И. Здоровье подрастающего человека в контексте парадигмы «пирамида здоровья» // Проблемы и перспективы сохранения здоровья детей в процессе образования: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф.-семинара. – Магнитогорск: МГПИ, 1999. – С. 12-13.
11. Тюмасева З.И. Субъект-субъектные взаимоотношения как феномен современного образования // Человек, природа, общество: условия формирования позиции ненасилия: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: БашГПИ, 1999. – Ч. 1. – С. 165-166.
12. Тюмасева З.И. Экологическая культура и экологическое мировоззрение: дидактические мифы и аксиологические реалии // Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы: Материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Тюмень, 1999. – С. 18-20.
13. Тюмасева З.И. Природосообразность развития и адекватные проблемы физического воспитания дошкольников // Физическое воспитание детей дошкольного возраста: проблемы и перспективы: Тез. докл. регион. науч.-практ. конф. – Челябинск, 1999. – С.17-19.

14. Тюмасева З.И., Машкова И.В., Маркова А.С. Здоровье человека и окружающей среды в аспекте общего эколого-валеологического образования студентов педагогических вузов // Экология. Образование. Здоровье: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Байкальск; Иркутск: Изд-во Ирк. гос. ун-та, 1999. – С. 124-129.
15. Образовательная среда как тип артесистемы // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. 1999. № 1. Сер. 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. – С. 97-123.
16. Тюмасева З.И., Гольнева Д.П., Машкова И.В. Оздоровление природой: Учеб.-практ. пособие. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – Ч. 1. – 211 с.
17. Тюмасева З.И., Кушнина Е.Г. Дорога в страну чудес: Комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ, соответствующая «Концепции непрерывного экологического образования в Челябинской области»: Учеб.-практ. пособие. – 2-е изд. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 158 с.
18. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. и др. Мир вокруг нас в красках, формах и звуках. 1 класс: Учеб. пособие. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2000. – 48 с.
19. Тюмасева З.И. Испытание детством. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 155 с.
20. Тюмасева З.И. Система непрерывного здоровьеразвивающего образования: теория и практика // Через образование молодежи – к здоровью нации: Материалы межрегион. межвед. науч.-практ. конф. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 107-109.
21. Тюмасева З.И. Валеологические аспекты онтогенеза // Учащаяся молодежь России: прошлое, настоящее, будущее: Сб. науч. ст. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – С. 191-199.
22. Тюмасева З.И. О валеологии, которая не нуждается в защите, и о «другой валеологии» // Образование как основа государственного устройства России в XXI

- веке: Докл. на сессии науч. совета ПАНИ. – СПб., 2000. – С. 104-108.
23. Тюмасева З.И., Виноградов Н.Б. Летняя эколого-гуманитарная школа для подростков // Педагогическая археология: из опыта работы школьных археологических объединений Челябинской области. – Челябинск, 2001. – С. 7-9.
 24. Тюмасева З.И., Кушникова Е.Г., Орехова И.Л. и др. Мир вокруг нас в красках, формах и звуках: Учеб. пособие-рабочая тетрадь для 2 класса. – Челябинск: ООО ЦОТ «Площадь эволюции», 2001. – 48 с.
 25. Тюмасева З.И., Кушникова Е.Г., Орехова И.Л. и др. Мир вокруг нас в красках, формах и звуках: Учеб. пособие-рабочая тетрадь для 3 класса. – Челябинск: ООО ЦОТ «Площадь эволюции», 2001. – 48 с.
 26. Тюмасева З.И., Шеремет Н.Т. Я – человек, ты – человек, мы – люди: Учеб. пособие. – Челябинск: ООО ЦОТ «Площадь эволюции», 2001. – Ч. 1. – 190 с.
 27. Тюмасева З.И. Эколого-валеологический аттрактор – определяющий фактор устойчивого взаимообусловленного развития личности, образования, социальных и природных систем // Экологическое образование: на пороге РИО+10: Материалы VIII Междунар. конф. по экологическому образованию. – М., 2002.
 28. Тюмасева З.И. Объективные и субъективные основания здоровья и оздоровления, или валеология – как фактор самооздоровления биоэкосоциальных систем // Образование в России: медико-психологический аспект: Материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. – Калуга: КГПУ, 2002. – С. 224-227.
 29. Тюмасева З.И., Кваша Б.Ф. Валеология и образование. Монография. – СПб.: МАНЭБ, 2002. – 380 с.
 30. Тюмасева З.И. Экологическое образование – на пути обретения функции обновления общего образования // Методологические и методические основы исследова-

ний в области биологического и экологического образования: Сб. докл. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2002. – С. 30-33.

31. Тюмасева З.И. Устойчивое развитие образования в системе «человек – общество – биосфера» // Сб. докладов обл. науч. -практ. конф., посвященной 30-летию Всемирного дня окружающей среды. – Челябинск: ЧНЦ УрО РАН, 2002. – С. 133-141.
32. Тюмасева З.И. Невалеологические проблемы валеологии // Нар. образование. – 2002. – № 7. – С. 73-79.

Оглавление

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛЮБВИ К ПРИРОДЕ В АСПЕКТЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ | 8 |
| 1.1. Энергия любви как главная движущая сила живой природы и человеческого сообщества..... | 9 |
| 1.2. Генезис проблемы формирования культуры природолюбия | 15 |
| 1.3. Полиморфность фундаментальных основ культуры любви к природе..... | 20 |
| 1.4. Биосоциальные предпосылки развития чувственного мира подрастающего человека..... | 30 |
| 1.5. От любви к природе – к культуре любви к природе и далее – к формированию культуры природолюбия | 34 |
| 1.6. Объективные и субъективные аспекты формирования культуры любви к природе | 41 |
| 1.7. Недидактические каналы формирования чувственных отношений к природе, в частности культуры любви к ней | 44 |
| 1.8. Субъективизация и субъективность отношений к природе через субъективизацию и субъективность самой природы | 54 |
| Библиография | 62 |
| ГЛАВА 2. СРАВНИТЕЛЬНАЯ АТРИБУЦИЯ СУБЪЕКТНОСТИ И ОБЪЕКТНОСТИ ПРИРОДНЫХ И СОЦИОПРИРОДНЫХ СИСТЕМ | 63 |
| 2.1. Фундаментальные понятия, обеспечивающие решение обсуждаемой проблемы | 64 |
| 2.2. От субъекта – к субъективности и субъективизму..... | 75 |
| 2.3. Атрибуция экологической субъект-субъектности | 78 |

| | |
|--|------------|
| 2.4. Экологическое образование как носитель функции обновления всего образования | 86 |
| 2.5. Педагогическая деятельность и образовательные отношения в аспекте субъективного и объективного восприятия | 104 |
| 2.6. Субъектная и объектная атрибуция образования | 108 |
| Библиография | 111 |
| ГЛАВА 3. ЛЮБОВЬ К ПРИРОДЕ И ОЗДОРОВЛЕНИЕ В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ | 113 |
| 3.1. Сопряжение познавательно-деятельностных областей «язык» и «здоровье» | 116 |
| 3.2. Оздоровление с помощью языка и речи как научно-прикладная проблема | 121 |
| 3.3. От методологии изучения человека – к методологии изучения комплексной проблемы язык – оздоровление | 123 |
| 3.4. Об онтогенетической взаимосвязи языка, мышления и сознания | 129 |
| 3.5. Гомология стадийности антропогенеза (по развитию сознания и языка) и этапности онтогенеза (по развитию сознания и речи) | 134 |
| Библиография | 149 |
| ГЛАВА 4. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛЮБВИ К ПРИРОДЕ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ | 151 |
| 4.1. Система воспитания культуры природолюбия в дошкольном образовательном учреждении и начальной образовательной школе | 155 |
| 4.2. Формирование гармонии чувственного, познавательного и потребительского отношения к природе на основе биологических курсов общеобразовательной школы | 175 |

| | |
|--|-----|
| 4.3. О так называемой «перегрузке» учебного процесса, которая на самом деле является объективной недогрузкой обучаемых..... | 188 |
| Библиография | 214 |
| ГЛАВА 5. ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ КУЛЬТУРЫ ПРИРОДОЛЮБИЯ | 216 |
| 5.1. Проблема формирования системы эффективного воспитания у подрастающего поколения культуры любви к природе: состояние и пути эффективного решения..... | 217 |
| 5.2. Обзор исследований по проблеме воспитания культуры любви к природе, проведенных на базе центра воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия | 234 |
| 5.3. Перспективы исследований культуры природолюбия: от познавательного сциентизма – к гармонии чувственных, познавательных и эстетических отношений человека с природой | 250 |
| Библиография | 256 |

Научное издание

Зоя Ивановна Тюмасева
Борис Филиппович Кваша

Культура любви к природе,
экология и здоровье человека
Монография

Редактор Т.И. Шуканова
Компьютерная верстка Ю.В. Морозовой

Издательство ЧГПУ
454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69

ISBN 5 – 85716 – 453 – 2

Объем 12,7 уч.-изд.л.
Тираж 1000 экз.
Формат 60х90/16

Сдано в набор: январь 2003 г.
Подписано к печати: май 2003 г.
Бумага офсетная
Заказ № 1350

Отпечатано с готового
оригинала-макета в типографии
ЧГПУ. 454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69