

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: СУЩНОСТЬ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. С. Анисимов, С. Н. Глазачев

Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, НОЦ ТЭКО, Россия

Ecological Culture: the Essence and Formation Ways within the Professional Education

O. S. Anisimov, S. N. Glazachev

M. A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities, SEC TECO, Russia

Дан анализ понятийных конструкций «экологическая культура», «экологическая компетентность» на основе применения метода работы с текстом (МРТ) Московского методологического кружка. Исследованы методологические основы и пути интенсификации формирования экологической компетентности в профессиональном образовании.

An analysis of «ecological culture», «ecological expertise» conceptual designs on the basis of the Moscow methodological working group' working with text (MRI) method is given. Methodological principles and ways of intensifying ecological competence formation in professional education are investigated.

Во второй половине XX века стало очевидно, что «техногенная цивилизация» заходит в тупик, исчерпав полезность техногенной ориентации и не в силах оставить механизмы, рождающие отрицательные последствия, их инерцию и самодвижение, «расширяющее воспроизводство», поглощающее базисные ресурсы включенного в природу существования человечества. Параллельно подобным расширяющимся воспроизводствам характерны механизмы спекулятивной организации общества, особенно в звене экономики, в торгово-финансовом секторе, ставшем в ведущих странах запада, особенно в США, диктующим всю организацию общества. В частности, это отражается в динамике самопроявления соответствующих сил, создающих одно и монополярный мир, гегемонизм тех, кто откренился от соответствия сущности положительного бытия на земле и действует в рамках потребительской парадигмы. Совмещение двух линий отрицательной динамики цивилизации ускоренно приближает катастрофу, о которой страстно говорят экологи последние несколько десятилетий. Если присмотреться к особенностям спекулятивной парадигмы в экономике, политике, социокультурной практике и т.п., то мы можем заметить, что сам принцип спекулятивности [1] лежит в основе всех общественных деструкций, во всех слоях, от духовного до межперсональных отношений, а содержание такого принципа вытекает из реализации подхода, носящего «анти-экологический» характер. Тем самым, внесение сущностно насыщенного экологического сознания, экологической культуры, в тех исходных различиях, которые были сформулированы в конце 90-х С. Н. Глазачевым, является мощным фактором противодействия отрицательным явлениям цивилизационного процесса. В этом же направлении движется мысль и приверженцев ноосферного подхода [2].

Однако для подтверждения и глубокого осознания вышеприведенного утверждения следует преодолеть поверхностное понимание самого содержания экологического подхода и, особенно, сущности «экологической культуры».

Экологическая культура: анализ и интерпретация

В настоящее время существует много вариантов определения сущности «экологической культуры». Применим «метод» обобщения, опирающийся на специальный МРТ (метод работы с текстом) [3—5, 6], в основе которого лежат технологические идеи схематизации и логики «восхождения». Приведем сначала материал определения.

Выделим ключевые слова на части материала:

- Мера и способ реализации сущностных сил человека, экологического сознания и мышления (Глазачев С. Н., 1998);
- Норма и идеал, ставящий целесообразные ограничения эгоизма (Бганба В. Р., 2005);
- Форма взаимоотношений человека со средой, коэволюция человека, социума и биосферы (Лось В. А.);
- Этап развития культуры при важности экологических проблем (Ошмарин А. П., 1998);
- Составная часть этики и морали в отношениях общества и среды (Яницкий О. Н.);

- Культура системной организации действительности на пути формирования мировоззрения, новое качество культуры (Мазурин И. И., Козлова О. Н., 2001);
- Повышение уровня экологической компетентности, овладение знаниями, умениями и навыками экологообразного поведения, в которое внесено эгоцентрическое мировоззрение, сознание мышление, идеи ценности, идеалы, убеждения, принципы и т. п. (Глазачев С. Н., Игнатов С. Б., 2008);
- Ее значение в том, что под ее влиянием произошла смена мировоззренческих парадигм, смещение в тезис «природа — покровитель человека» (Томасова З. И., Богданов Е. Н., 2004);
- Предполагает способ жизнеобеспечения, где общество духовных ценностей при реализации не создает угрозы жизни на земле (Глазачев С. Н., 1998);
- Культура взаимодействия: обменность, диалог равных, взаимная поддержка, сотрудничество, исключение избыточного всех типов (Глазачев С. Н., 1998);
- Интегративное качество личности, готовность ответственно относиться к среде (Легостаев И. И., 2006);
- Внутренняя детерминанта деятельности, гармонизирующая отношения человека и природы (Глазачев С. Н., 2006).

При сравнении основных характеристик и попытке выделить ключевые слова важно ввести принцип объектности выражаемого содержания. Он позволяет постепенно приходить к той стадии усложнения объекта, на которой легко обнаружить свойства, подчеркиваемые теми или иными авторами. Затем можно сравнивать акценты и давать их оценку при выработке обобщающего, замещающего воззрения.

С этой точки зрения можно зафиксировать последовательность в усложнении объекта, пользуясь, в качестве материала, определениями:

- Взаимодействие (человек-общество, человек-природа, человек-человек, человек-знание, человек-наука, человек-ценность и т. п.);
- Внутренняя детерминанта (деятельности, поведения. Отношения к себе, к внешнему);
- Отсутствие эгоцентризма (учет внешнего, принятие внешнего, равенство в отношениях, обменность и т. п.);
- Ответственность за свое и иное, включенное взаимодействие;
- Системная самоорганизация в достижении целей, предполагающая подчиненность части целому (человека во взаимодействии, взаимодействия в охватывающем секторе мира, сектора мира в целостности мира);
- Гармонизация в отношениях (частей в системах, допускающих гармонизацию);
- Опора на принцип воспроизводства жизни на Земле;
- Включенность принципа в мировоззрение и мироотношение и подчиненность им;
- Адекватная принципу самоорганизация (сознание, самосознание, самоопределение, самокоррекция, мышление, воля, подчиненные принципу);
- Конкретизация принципа включенности в целое по критерию «исключения избыточного» (не вписанности в целое);
- Подчинение конкретизированному принципу, соотносённому с мировоззрением, на основе высших форм самоорганизации;
- Самореализация «сущностных сил» человека в рамках подчиненности конкретизированному принципу и содержанию мировоззрения.

Специфическими ключевыми терминами выступает «экологическое» и «культура» (экологическая). При этом различимы два варианта структурно-логической связи терминов, где одна часть — «исходная», другая часть «уточняющая»:

- экологическое — культура;
- культура — экологическое

В первом случае говорится об экологическом бытии человека, его реагировании на «избыточное» и т. п., а во втором случае говорится о бытии культуры и ее направленности на явления, связанные с отношением к «избыточности», невписанности части в целое. В объективном плане мы можем идти от экологического к «нахождению» культуры и ее типов, к вовлечению культуры, к реакции культуры на попытки ее вовлечения, включая введение типа культуры, адекватного особенностям окультуривания экологического поведения, самоорганизации и т.п.

«Экологическое» может означать обнаружение таких результатов деятельности человека, общества, которые приводят к появлению ненужного «избыточного» для воспроизводства жизни человека и общества, создающего угрозу для воспроизводства жизни. Эта фиксация вызывает реагирование, направленное не на локализацию угрозы, не игнорирование ее, не отстранение от угрозы за счет иной локализации в бытии и т.п., а на нейтрализацию угрозы, ее исчезновение и возврата в безопасные условия для воспроизводства жизни. Иначе говоря, последовательность событий здесь следующая:

- безопасное, воспроизводимое бытие;
- появление «избыточного» в среде обитания;
- фиксация «избыточного»;

- отношение к нему, случайное;
- критика случайного отношения (при неудачах в попытках поправить ситуацию);
- анализ ситуации с привлечением ориентиров и критериев «обычного» типа;
- реализация результатов анализа с достижением положительного результата — нейтрализация «избыточного».

Мы имеем здесь базисный процесс по теме, цикл процессов, который может быть и неоконченным, усложняющим экологическую ситуацию. А как же «культура»? Чтобы вовлечь культурный аспект, требуется введение исходных различий уровней общественного бытия [7]. Мы различаем, в простейшей уровневой типологии, следующие типы:

- природное (жизнедеятельность);
- социокультурное (преодоление конфликтов за счет согласования, а затем и за счет критериев, «обычных», согласования с переходом в согласованное бытие;
- деятельностное (реализация норм преобразования чего-либо);
- культурное (создание и хранение, совершенствование предельных, «абстрактных» критериев согласования);
- духовное (субъективная идентификация с первопричиной бытия и нахождение своей миссии в целостности бытия, воплощение миссии).

Трудность анализа связана с тем, что эти уровни человек может освоить лишь последовательно, усложняя требования к самоорганизации и обращаясь за помощью к «учителям». Культура, с точки зрения учета базисных механизмов психики и «тела» человека, обращается к интеллекту, к чувствам и мотивациям, к самокоррекции и воле. Поэтому появляется три типа культуры, усложняемые за счет вхождения в отношения с другими людьми, с обществом. Но тогда сама экологическая ситуация для человека появляется в социокультурных взаимодействиях, когда партнер не дает возможности продолжать действия из-за фиксированности «избыточности», когда появляется устремление к нейтрализации сначала частной угрозы для воспроизводства жизни, а затем угрозы для общества. Противоречия и конфликты по данному типу поводов не имеют сначала культурной составляющей, но могут вести к согласованным усилиям в устранении угрозы.

На следующем уровне практика преодоления угроз и их распознавания оформляется в деятельностном механизме, с реализацией основных требований к созданию деятельностных систем. Степень надежности, масштабы преодоления угроз увеличиваются. Возникают разнообразные «производственные» нормы и механизмы их выполнения, организационные структуры и т. п. Для перехода на культурный уровень необходимо вводить высшие основания, например, понятия, категории по экологической эмпирии и нормативности, с учетом требований к порождению высших абстракций (логика, семантика и т. п.). Но пользование интеллектуальными абстракциями высшего уровня предполагает трансформацию мотивов, способов и образцов самокоррекции, всей целостности самоорганизации. Возникает контакт со всеми секторами культуры. В частности, контакты с мировоззренческими, мироотношенческими абстракциями.

Иначе говоря, не проходя пошажно все эти пути нельзя понять и освоить культуру, и, в нашем случае, экологическую культуру, т. е. культуру в применении к экологическим содержаниям, сюжетам. Естественно, что переход к духовному делает надежным и более неслучайным «экологический эффект», в котором интегрированы моменты культурности.

В рамках культуры принципиальным является использование различия «структура» и «система», а затем «система» и «метасистема». Именно использование этих мыслительных критериев позволяет оформить «заказ» на экологическое поведение, деятельность и т. п. Когда мы применяем категорию «структура», нельзя выделить «избыточное», так как позволяет устранять, наращивать число и оригинальность компонентов структуры в зависимости от ситуации, замысла, учета предшествующего опыта, произвольного прогнозирования и т. п. Вводя категорию «система», и, тем более, «метасистема» [8], мы сначала выделяем основание целого, его целевое и функционально-целевое содержание, а затем вводим компоненты, связи между ними, проверяя их на соответствие общему основанию. В случае метасистемы резко увеличивается уровень абстрактности и оперирование происходит с мировоззренческими различиями, применимыми к конкретным сюжетам.

Следовательно, если экологически ориентированный человек, «деятель», не пользуется культурными критериями, тем более — духовными, если у него нет опыта и результатов приобретения культурных способностей, то говорить об экологической культуре можно только вне практики «эколого-культурного поведения». Какие усложнения в цикл экологического поведения можно ввести? Дадим одну из схем цикла:

- Выявление «избыточного» в среде обитания;
- фиксация «избыточного»;
- предварительное отношение к нему;
- введение высших критериев критики, прогнозирования и проектирования;
- осуществление неслучайной реконструкции, проблематизации, прогнозирования и проектирования действий;

- конкретизация результатов проектирования с учетом условий;
- реализация конкретных проектов на основе принципиального проекта.

Итак, предварительно «экологическая культура» может быть охарактеризована как форма мышления, самоопределения, самоотношения, самокоррекции, вытекающая из наиболее общего, сущностного представления о предельно неслучайном реагировании на «экологическую ситуацию» в рамках ценности «исключения невописанности» чего-либо в реальность, ведущей к угрозе воспроизводства жизни и деформации среды обитания, неприемлемую по критериям «вписанного бытия» (метасистемной динамики бытия).

Дополним характеристики «экологической культуры» и сравним их с уже учтенными:

- способ социоприродного развития общества, обеспечивающий сохранение и улучшение окружающей среды;
- сознательный выбор и поведение человека в пользу экожизни, любви к природе, сознания своего места в природе, сотворчества с природой;
- экологическая ответственность в рамках экологической необходимости, сохраняющей жизнь;
- совокупность процессов воспитания на принципах понимания необходимости сохранения биосферы и поддержания ее равновесия;
- технология комплексного подхода к воспитанию личности, ведущего к формированию экологической ответственности и осознание ценности природной среды;
- инструмент выработки форм активности, сводящей к минимуму экологический риск и обеспечивающей безопасность воспроизводства жизни;
- наука формирования предпосылок осознанного отношения людей к природе;
- ориентация человечества, общества на выход из экологического кризиса;
- специфический способ организации, обеспечения, совершенствования экологической деятельности, направленный на гармонизацию отношений человека с природой;
- характеристика деятельности, поведения, сознания, оптимизации отношения с окружающей средой, способности ставить и решать задачи природопользования и природосоответствия, давать оценку себе;
- уровень восприятия, оценки своего положения во вселенной;
- идеология жизни, солидарности человека и природы, учет реакции среды на вносимые изменения;
- совокупность духовно-нравственных ценностей в сфере отношения человека и природы, направленных на сохранение разнообразия планеты;
- способ целостно познавать природу и свои отношения, взаимоотношения с ней, момент саморазвития человека;
- норма и идеал, ставящий ограничения на пути эгоизма.

Если разделять деятельность, способ деятельности, тип способа деятельности, соотнесенные с целевой спецификой по теме, то в зоне внимания остается лишь тип способа, который можно назвать «культурным». В большинстве определений способ обсуждается по целевой направленности. Однако цель не задает уровень, ведущий в культуру. Уровень сохраняется при разных целях. Сохраняя цель, выделяя способ достижения, нужно искать особенности способа для культурного уровня. В этом случае «намек» на то, что вносит характеристику уровня в материале есть, например:

- любовь к природе;
- сознание места в природе;
- сотворчество с природой;
- воспитание на принципах;
- осознание ценности природы;
- инструмент выработки эффективности;
- формирование предпосылок;
- способ гармонизации отношений с природой;
- способ самооценки, оценки положения во вселенной;
- идеология солидарности человека и природы;
- совокупность духовно-нравственных ценностей;
- способ целостно познавать природу, отношения с ней;
- идеал, ставящий ограничения.

Переход от любви к чему-то в природе, к «любви к природе», предполагает абстрагирование высокого уровня и в слое интеллектуальном, и в слое чувственно-мотивационном. Это же характерно и для «сознавания места в природе», для «сотворчества с природой». А абстрагирование достаточной «мощности» ведет к культурности. Воспитание на принципах повышает уровень преобразовательного воздействия на человека, вносит в преобразование обобщенность, «абстрактность». То же относится и к осознанию ценностей, невозможного вне повышения уровня обобщенности сознаваемого и пути сознавания. Инструмент выработки форм (активности) всегда базиру-

ется на обобщенности его особенностей, интеллектуальной, а затем и мотивационной и самокоррекционной в организации действий. И процесс создания предпосылок несет момент внеситуационности и этим обобщенности, вневременности. Содержательность утверждения о гармонизации отношения также несет момент надситуативности, введения высокой абстракции — «гармония». Тем более, когда гармонизация обращена к «природе», выступающей как обобщенное представление обо «всем», охватывающем безмерность конкретного. То же самое касается «положения во вселенной». Размышление о ней и поиск себя в ней возможен лишь на высоком уровне абстрактности. Идеологичность действий включает высокий уровень абстрактности как воззрений на мир, так и мироотношения, мотивационного процесса. В рамках последнего выделяются такие единицы, как «ценности», включая нравственные и наиболее высокие — духовные. Тем более, когда целевая всеобщность, применяемая к осуществляемым действиям, совмещает указание на конкретное, как повод и уровень его рассмотрения, абстрактный, всеобщий, делающий специфическое выражение 0 «идеал». Использование идеала как средства организации невозможно на конкретном и невысоком абстрактном уровне.

Тем самым, все «намеки» ведут к высокому, а затем и предельному, не уровню абстрактности, рассмотрению экологических действий, рефлексии, мышления, мотивации, самоорганизации, т.е. к уровню «культурности». Но это остается нераскрытым и в определениях и в более развернутых текстах. Можем ли мы считать, что ранее введенное определение «экологическая культура» должно быть существенно изменено? Мы считаем, что нет необходимости. А в раскрытии требуется расшифровка «всех ключевых слоев, упомянутых выше». Это относится к языковой семантической парадигме, не имея которой текст не может быть адекватно понят.

При таком понимании экологической культуры очевидным становится привлечение мировоззренческих и мироотношенческих оснований в реализации идеи внесения экологической культуры в профессиональное и общечеловеческое сознание, самосознание, самоорганизацию, мышление, волевую регуляцию и т. п. Обладатель способности к культурно-экологической самоорганизации становится человеком «включенным в мир», не противостоящим миру, совмещенным с природой, окружающей средой по критериям всеобщих законов бытия. Такой человек, такое человечество не будет наносить непоправимый ущерб ни окружающей среде, ни самому себе, ни обществу, ни культурным основаниям организации общества. В то же время, следование этому подходу означает глубокую проблематизацию сложившегося потребительского подхода и принципу приоритета «части над целым», псевдогуманизму и т.п. актуальными становятся идеи древних мыслителей, например, Конфуция, Платона и др., следовавших многотысячелетней культурно-духовной традиции, отраженной в ведах. Тем самым, наступает эпоха «воспоминания о будущем», о том, что забыто в последующие тысячелетия и деформировано в религиозных и идеологических конструкциях, философских системах. Экологическая парадигма может опираться лишь на подлинное понимание сути бытия и сознательное следование ей в практике, преодолевая искривления в данных настоящему поколению «знаниях», перехода к «ведению» и ответственной перед сутью и единым бытием самоорганизации. Отношения «части» и «целого» должны быть поняты не структурно, а сначала системно, и затем метасистемно [9].

Следует подчеркнуть, что подобное усложнение тех содержаний ставит перед необходимостью существенного изменения образовательного процесса, его высокой фундаментализации, насыщения содержаниями культурного, философского, духовного характера. Поэтому и сам образовательный механизм, связанный с трансляцией не самих содержаний, а способностей понимания и применения этих содержаний, должен быть кардинально измененным. Привычная ориентация на понимание текстов и вторичное их изложение в контрольных процедурах, неконтролируемое использование «знаний» в решении тестовых задач, учебных, учебно-практических и т.п. должна быть изменена и заменена на выращивание способностей, как в ходе понимания неизвестного материала разного уровня абстрактности, так и в ходе применения всех типов задач, в постановке и решении всех фиксированных в учебной программе проблем [10]. И только тогда будет преодолеваться проблема «трудных задач», «трудных знаний», откроется основание готовности к встрече с ситуациями любого уровня сложности. Иначе говоря, нужен тот переворот, перепарадигмация, которая в философии привела к олимпу Канта, Фихте, Шеллинга и, особенно, Гегеля, давшего не только псевдогенетический путь духа, но и «абсолютный метод» [11].

При больших реформах в любом типе практики возникает линия смены оснований, глубокая проблематизация, переход к новому уровню понимания сути дела, хотя возможны и отходы от сути дела по случайным основаниям реформаторов. Так как новый механизм образования в рамках новых притязаний предполагает возвращение к исходным различениям, например, что за результаты в новом образовании должны возникнуть, следует ли менять методы и формы обучения и воспитания, какие технологии самоорганизации ученика и учителя предполагаются, в чем их новизна и т.п., то важным является разъяснение сложившегося в последние годы компетентного подхода, оценка значимости подхода. Мы осуществим эту оценку в рамках учета особенностей тех кардинальных изменений, которые несет в себе введение культурно-экологической парадигмы. Чем выше требования от развивающегося человека, тем больше внимания мы обязаны уделить внутренним факторам прихода к притязаемым результатам. Ведущим фактором, имеющим универсальную значимость «внутреннего лифта» в развитии, является самоорганизация человека, этот механизм, имеющий свой интеллектуальный, мотивационный и само-

коррекционный момент [12]. В чем же особенность подхода и применения терминов «компетентность» и «компетенции»?

Если перейти от практики употребления этих терминов, ставшей повсеместной, к раскрытию их значений и к ответственному мыслительному употреблению при постановке задач и проблем, то необходимо ввести ряд логико-семантических условий трансформации смыслов в значения. Предварительной фазой оформления представит схематизация смыслов, а затем и введение логической формы организованной мысли и текста [13—15]. Однако эти пути семантических оформлений по-разному приходится в случаях минимального и максимального текстуального материала. Мы имеем дело с большим набором привлекаемого материала. При одинаковых ключевых терминах их раскрывающие термины слов разнообразны у различных авторов, что требуется технологическая уловка для работы с массивом. Тому, кто приступает к массиву, приходится либо выявлять опорные термины, их значения, связывать друг с другом, создавать семантический узел, проводить семантическую инструментализацию и пытаться применять семантические инструменты к главным терминам, либо вовлекать готовый корпус семантических инструментов, проявивший свою надежность в решении подобных и иных задач. Мы еще в конце 70-х гг. XX века создали семантический блок для организации рефлексивных процессов и работы с любыми содержаниями социокультурного, деятельностного, культурного типов [5, 6, 16]. Поэтому мы воспользуемся готовыми средствами анализа, выделив ряд ключевых терминов. Этот ряд предварителен, но достаточен для семантического анализа в начале работы.

Что такое «компетентность»? Используются следующие ключевые слова:

- Полномочия;
- Обладание знаниями, умениями, навыками;
- Возможность судить авторитетно о чем-то;
- Способность осуществлять организованное действие;
- Включенность в действия;
- Способность к распознаванию и формулированию проблем;
- Способность к переводу проблемы в задачу;
- Анализ и оценка результата;
- Способность к выполнению задания;
- Усиленный ответ на требования;
- Приобретаемая способность.

Предметом к построению семантической конструкции, стремясь учесть выделенные термины, скрытые за ними смыслы, не привлекая свой корпус различий.

Мы различаем несколько типов бытия, которые возникают в линии смен уровней бытия в единой педагогической лестнице бытия: «жизнедеятельность», «социодинамическое общение», «социокультурное общение», «деятельность», «культурное бытие», «духовное бытие». То, что связано с профессиональной деятельностью относится прежде всего к миру «деятельности». Другие миры участвуют в деятельности как обеспечивающие. Однако, могут быть ситуации, когда в части деятельностного целого начинает преобладать менее развитый тип бытия, или тип бытия, который выше деятельностного. Так в клубном звене системы или сферы деятельности повышается значимость социокультурного и даже социодинамического общения. Или при усталости работников они увеличивают объем этих менее развитых типов бытия. В особых случаях для развития систем или сфер деятельности могут создаваться звенья культурных и даже духовных разработок, способы самоорганизации которых могут даже не опознаваться основной массой специалистов. Иначе говоря, мир деятельности включает в себя звенья, моменты всех типов бытия, но подчиняет их себе.

В мире деятельности единицей предстает «социтехническая система», в которой различаются звенья «управления», «наполнения» и различные служебные для них звенья. Человек входит в эти звенья и системы по-разному, в зависимости от особенностей звена. Однако, он подчиняется общему закону для всех: он должен понять и принять норму деятельности, которая должна быть готова для вхождения человека. Наряду с пониманием и принятием человек должен проверить наличие способностей к деятельности в рамках следования требованиям норм. Иначе говоря, человек компетентен в мире деятельности, если он обеспечен знаниями, чувствованиями, самоотношениями и т. п., позволяющими понять, субъективно принять норму и адекватно ее осуществлять.

Так как человек следует требованиям нормы, то его действие организовано и преодолевает неорганизованное самовыражение или выход за масштабы фиксированной требовательности. Подчиненность норме означает и включенность в деятельность. Если содержанием нормы является задача, то человек здесь рассматривается как способный к решению задачи. Так как норма существует до начала деятельности, и она требует от человека соответствующих действий, переживаний, самоотношений и т. п., то человек успешно «отвечает» на требования». Сама по себе способность к деятельности не возникает, так как встреча с нормой происходит не в логике бытия человека, а в логике бытия деятельности, и человек вынужден приобретать способность, если он не только понимает, но и принимает нормативные требования и констатирует недостаточность наличных способностей. Вместе с со-

гласием на реализацию норм, наличием нужных способностей, человек допускается к деятельности и приобретает право на пользование всем для деятельности необходимым, право на соответствующие для нормы отношения с участниками деятельностных коопераций, приобретает соответствующие полномочия. Точно так же, если этого требует норма, человек приобретает право и обязанность судить о происходящем в деятельности, а его суждения приобретают «авторитетность». В любой деятельности могут возникать затруднения и необходимость соответствующего нормам преодоления затруднений, внутренней мобилизации, интеллектуального раскрытия причин затруднений, формулирования проблем, их сведения к задаче через соответствующие процедуры. В рефлексивной самоорганизации по ходу регуляции нормы выделяется и контроль получаемости нужного результата, и коррекции для прихода к результату, фиксированному в норме.

Тем самым, все вышесказанное и составляет содержание компетентности, не расходящееся с учитываемыми ключевыми словами. Однако, содержание предопределено исходными теоретико-деятельностными и иными различиями в рамках семантического комплекса как системы языковых средств. Если авторы многих версий, которые мы использовали как материал для оформления, имеют ввиду иные семантические элементы и блоки или не предполагают их существование в качестве языковых средств, то мы вынуждены не реконструировать, а конструкторски предъявлять наши средства мысли. Основная полемика лежит в плоскости не самих размышлений авторов и полагания их утверждений, что обладает высокой случайностью, а в плоскости базисных языковых семантических парадигм. А они либо отсутствуют, либо заимствованы и не показаны, либо скрыты в переходных материалах статей. Тем более, что они увлечены рассуждениями по теме и не заботятся о выделенности и проверяемости используемых средств на их определенность, точность, сопряженность и т. п.

Как понимать «компетенции» в отличие от «компетентности»? Предполагаются выделенные способности и их внешняя действенная представленность. Мы утверждаем, что человек компетентен и ждем от него доказательства в демонстрации способностей под фиксированную норму. Продемонстрировал нужное — значит компетентен. Если же говорится не о человеке, а об отчужденной от него способности, что возможно лишь при записи характеристик внутренних механизмов человека в их подчиненности норме, то говорится о компетенциях. Они переносимы от одного человека к другому, и человек выступает случайным обладателем компетенций. Неслучайное в этом состоит в прохождении пути приобретения способностей и обладания компетентностью. Запись характеристик позволяет бесконечно хранить ее и вовлекать в реализацию тогда, когда для этого есть условия. Человек может менять содержание компетентности, тогда как фиксированная запись неизменна и вечна, если ее сохраняют как актуальную. Компетенцию, как запись, может менять конструктор компетенций.

Содержательность текстов — компетенций определяется знанием психических механизмов, их динамики, их изменяемости, развиваемости, с одной стороны, и совмещенностью субъективного с отчужденным нормативным содержанием. Конечно, само множество норм, нормативных конструктов и переходов описаний деятельностного поведения людей в статус предписаний предопределяется многообразием деятельностных систем и типовых единиц, сложного деятельностного мира. Это многообразие усложняется проявлениями иных типов бытия, необходимостью не только их учета, но и синтезирования в реальные комплексы. Соответствующим образом усложняется набор образцов, эталонов реальной практики.

Приведем пример сопоставлений «обычных» трактовок компетентности и компетенцией с нами введенной трактовкой.

1. Компетентность — это способность осуществлять культуросообразные виды действий (стратегия модернизации российского школьного образования). Акценты на способность к осуществлению действия и на культуросообразность самих действий близки к нашему пониманию. Указание на культуросообразность можно понять как указание на неслучайность и высокую неслучайность действий. Без этого и указания на границу качеств и уровней, пройдя которую можно говорить о компетентности, утверждение остается недостаточно определенным.

2. Компетентность — зарождается в недрах психики человека и формируется, развивается, затормаживается в зависимости от среды обитания (Дж. Равен). Очевидно, что компетентность предполагает участие психики и способ участия зависит от среды обитания. Но пока среда обитания не выделила требования к психике, не зафиксировала их, не вывела их из объективной основы деятельности, профессионального бытия, до тех пор указание на среду обитания сохраняет большую неопределенность.

3. Компетентность — это качественная характеристика субъекта, приобретаемая им в процессе профессионального обучения, постепенно трансформируемая в профессионализм (А. Л. Смятеких, Т. М. Туркина). Способности к фиксированным, нормативно определенным действиям формируется в обучении. В нем закладывается основа внутренней готовности и способности к действиям определенного типа. Поскольку эта основа включена в динамику бытия человека, в процесс накопления опыта в деятельности и в целостности бытия, то содержание готовности и способности может меняться. Однако эти изменения можно вновь трактовать как компетентность, если измененное содержание подводится под содержание требований к действиям. Например, к действиям более сложным, на новом уровне качеств. Указание же на профессионализм не вносит определенность, пока не введены «стандарты», типовые требования к способностям.

4. Компетентность — это мера включенности человека в деятельность в ее социальный срез (Б. Д. Эльконин). Указание на «меру» правильное, если она содержит требование, идущее от деятельности, вводящее границу между недостаточным и достаточным и фиксирующее особенности «достаточного». Однако, «включенность» в деятельность подчеркивает пребывание внутри деятельности, тогда как основное слежение касается актуализации достаточных способностей в деятельности.

5. Компетентность — это знания, умения, навыки и способы, приемы их реализации в деятельности, общении, развитии, саморазвитии личности (Л. М. Митина). Без соотнесения содержательности и объема знаний, умений, навыков, способов с фиксированными, определенными требованиями к ним со стороны деятельности или общения, процессов развития, указание на знание и др. выходят за рамки обсуждения компетенции и компетенций.

6. Компетентность — это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению места в мире (В. А. Болотов, В. В. Сериков). Если речь ведется о самореализации вне требовательности деятельности, о поиске места в мире, то это не связано с компетентностью. Для того, чтобы это становилось компетентностью следует самореализацию и нахождение места в мире превратить в организованный процесс, выделяющий типовые требования к самореализации и поиску, и вырабатывать, формировать способности к этим устремлениям. Не самореализация и поиск характерны отходом от внешней требовательности и опорой на «свои силы» как таковые.

7. Компетентность — это качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности, способности на его основе к успешной деятельности, с учетом ее социальной значимости и социальных рисков с ней связанных (Ю. Т. Татур). При правильности главных утверждений и деления на ступени, уровни, в зависимости от уровня требований соответствующих норм, излишними выступают указания о социальной, внешней значимости, о рисках. Сами риски либо учитываются в содержании требований к деятельности, либо выступают внешними условиями, не касающимися собственно компетентности.

8. Компетентность — это уровень обученности формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе (Ю. Н. Емельянов). Мы видим, что указание на функционирование в обществе вносит огромную неопределенность до сведения к успешности в решении типовых задач, а затем и проблем. Указание на статус также не имеет отношения к компетентности.

9. Компетентность — это оценочная категория, характеризующая человека как субъекта анализируемой деятельности, где развитие способностей дает возможность выполнить работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать, совершенствовать действия для достижения целей (Е. И. Огарев). Указание на развитие способностей носит подготовительный характер к выполнению работы и др. Тем самым, оно не касается компетентности. Другое дело, что принятие ответственных решений, планирование и др. могут быть определены, выражены в требованиях, что подготавливает переход к формированию способности к принятию решений, планированию, совершенствованию действий как компетентности. Это уже рефлексивного типа компетентность, наиболее универсальная и значимая для нестабильных сюжетов в деятельности.

10. Компетентность — это интегрированная характеристика качеств личности как результата подготовки в вузе к деятельности в определенных областях (И. А. Зимняя). Здесь также не видна соотнесенность с определенностью решаемых задач, что вносит размытость содержания компетентности.

11. Компетенции — это общая способность специалиста мобилизовывать в профессиональной деятельности свои знания, умения, обобщенные способы выполнения действий (симпозиум «Ключевые компетенции для Европы»). Здесь вносится неотличимость от компетентности.

12. Компетенция — это способность применять знания в реальной жизненной ситуации (С. Е. Рафф). Мы видим размывание требований к действию. Указание на деятельность самоорганизации в жизненной ситуации не имеет определенной нормативной основы к действию и может лишь констатировать либо действие по норме, либо действие без нормы, что отклоняет темы компетентности.

13. Компетенция — это способность к деятельности, готовность к целеполаганию, оценке, рефлексии и т. п. (Дж. Дьюи). Вновь мы видим неразличение с компетентностью.

14. Компетенция — это готовность установить связь между знанием и ситуацией, сформировать процедуру решения проблемы (А. Б. Боровиков). Готовность может не совпадать со способностью, не совмещаться с ней, не опираться на нормативную основу, привлекать психические механизмы неупорядоченно, стихийно. Поэтому здесь нет и компетентности.

15. Компетенция — это совокупность конкретных и профессиональных или функциональных характеристик (В. Н. Введенский). Здесь подчеркивается внешняя, фиксированная требовательность и это ближе к компетенциям. Но размывается определенность в уравнивании профессиональных и функциональных характеристик. Чтобы дойти до компетенций нужны конкретные типовые определенности требований задачного типа, что не совпадает с профессиональными, тем более — с функциональными характеристиками, как предельно общими.

16. Компетенции — это образовательный результат (Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова). Мы видим вновь неотличимость от компетентности.

17. Компетенции — совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта деятельности, необходимых для деятельности, это отчужденное требование к образовательной подготовке, в отличие от воплощенных требований. Остается выделить единицы требований и их состав, обеспечивающий успешность в деятельности определенного типа.

18. Компетенция — это способность человека менять в себе то, что должно измениться в ответ на вызов с сохранением ядра, включающее мировоззрение и систему ценностей (В. Д. Шадриков). Вновь нет отличий от компетентности, хотя и связанной с реагированием на новое, иное и даже с изменением высших форм и критериев самоорганизации. Применение может быть и хаотичным, неорганизованным, следовательно — некомпетентным, не опирающимся на строгие формы действий, рефлексии.

19. Компетентность — это мера соответствия знаний, умения, опыта лицу определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем (Ю. М. Бундина). Если рассматривать знания, умения, опыт как моменты, «лики» способности, а не сами по себе и считать уровень сложности задач и проблем выраженными в фиксированных требованиях, то можно согласиться с версией.

20. Компетенция — это способность делать что-либо хорошо, эффективно, соответствуя требованиям к работе (Глоссарий ЭФО). Определение приближается к тому, что мы считаем необходимым для компетентности. Следует лишь доопределить «требования» до формы типовых задач, а затем проблем.

21. Компетенция — это, для носителя языка, знание языка, что отличается от употребления языка в реальных ситуациях, а употребление непосредственно отражает компетенцию лишь в идеализированном случае (Н. Хомский). Здесь также компетенция отождествляется с компетентностью. В содержание знания языка вносятся освоенность, наличие способности к применению в рамках требований к носителю языка. В реальных случаях она проявляется в той или иной мере, проходя путь от потенциального бытия к актуализации.

22. Компетентность — это мотивированные способности (Дж. Равен). Легко согласиться, что если есть способности, то они должны быть готовы к актуализации, что и оформляется наличием готовых мотивов, энергетически значимых представлений о том, что следует достигнуть в ходе проявления компетентности.

23. Компетентность — это интегративное свойство личности в контексте профессионализма деятеля, например, педагога (Н. В. Кузьмина). Если предполагать под личностью субъективность человека и рассматривать ее в контексте требований к профессиональной деятельности, то способность к решению типовых задач и проблем действительно является интегративной характеристикой. Другое дело, что термин «личность» понимается у различных исследователей по-разному. Для задач нужно применять термин «субъект».

24. Компетентность дает возможность справляться с различными ситуациями и работать в группах (Жак Делер). Здесь компетентность дана неопределенно и лишь указана направленность на успешность в ситуациях.

25. Компетентность — это индивидуальная способность «освобождения» от «себя прошлого, ставшего» в поисках новых ответов в горизонте «себя будущего» как содержательного «другого», превращая прошлый опыт в ресурс (Л. Б. Рылова). Здесь говорится о становлении нового состояния на базе перевода прошлого в обслуживающее, ресурсное условие. Но новое состояние нестрого соотносится с фиксированностью внешних требований и больше касается потенциала будущей компетентности.

26. Компетенция — это способность организма к реакции и рефлексии с ее результатом, а профессиональная компетенция составляет комплекс аспектов деятельности, связанных с аккумуляцией знаний, ориентацией на витальные и социальные ценности, развитием коммуникативно-прагматических качеств личности, совершенствованием селективности мотивационного фона при выборе вида деятельности (Н. С. Сахарова). Все указанные аспекты лишь косвенно отнесены к фиксированной деятельности и требованиям, обладающим типовой определенностью.

27. Компетентность — это уровень образованности, выражающийся в способности к решению задач в различных сферах деятельности на основе теоретических знаний (А. П. Тряпицына). Версия приближается к необходимой, так как соотносена с такими единицами, как задачами. Однако, указание на сферы деятельности вносит возможность размытия самого понимания задач, сводя их к риторическим сопровождениям неопределенной мысли.

28. Компетентность — это интегральная характеристика специалиста, отражающая уровень развития способности и готовности к проектированию и реализации профессионального замысла (Ю. В. Сенько). В данном случае говорится об универсальной стороне компетентности, где предполагается способность двух типов, в отношении порождения и реализации замысла. Но не говорится о форме процессов, требовательности к процессам, относительно которых и порождается способность, как рефлексивно-нормативного, так и реализационного типа.

Следовательно, если учитывать базисную схему «вхождения человека в креативное пространство» и ее модификацию, связанную с прохождением организованного изменения и развития внутренних механизмов, в связи с проблемой неготовности к вхождению в адекватное бытие под требования норм (социокультурных, деятельностных, культурных, духовных), то мы можем заменить термины «компетенция» и «компетентность» на проект необходимых способностей и наличия требуемых способностей. Содержание способностей складывается

ся из совмещения возможного и реального наличия состояния внутренних механизмов с содержанием требований к субъективности. Пользуясь термином «способность», мы замещаем нужду в терминах «компетенции» и «компетентность», возвращаясь к различиям ЧЧ века, а также воззрениям философской классики, особенно немецкой (от Канта до Гегеля) как наиболее глубокой. Мы лишь дополняем их возможностями новых мыслительных практик и технологий в методологии, в науке, в образовании, в семантике и т.п., оформляющих сказанное предшественниками.

В зависимости от уровней сложности и развитости тех сред, в которые входит человек, их нормативно осмысливания возникает типология образов «Я» человека, которые можно использовать для проектирования способностей и путей их приобретения. Эти пути во многом зависят от тех притязаний и механизмов образования, которые есть и которые готовы подхватить «заказ» на способности. С точки зрения современных механизмов и методов, применяемых в образовании, можно осуществить иерархизацию и механизмов, и методов по степени соответствия идее или предназначения, функции образования [17, 18]. Наиболее соответствующим методом и формой выращивания у человека базисных механизмов как способностей к тем или иным типам действий является игромоделирование развивающего типа [19]. Однако особую сложность составляет выращивание способности, характерные для культуры мышления, для оперирования понятиями, категориями, высшими онтологиями в решении наиболее сложных, стратегически значимых проблем и задач. Игрок в таких типах игромоделирования наиболее остро проходит диалектические циклы своего качественного совершенствования на стадиях «первого» и «второго» отрицания. А работа педагога-игротехника здесь наиболее трудная, стимулирующая и его развитие [20]. Для снижения уровня неуправляемой сложности и внесения многих моментов управляемости интеллектуальным развитием в последние 15 лет мы используем «диалоги» в качестве особых средств педагогической и игротехнической деятельности, так как в текстах диалогов уже вводятся модели мышления по теме. Соотнесем обсуждение возможностей этого метода с вопросами экологического образования.

Интенсификация экологического образования: поле проблем

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

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

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

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

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

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

Самокоррекция — без нужных знаний о «норме» и «аномальности» среды, объектов, систем, без соотнесения знаний о норме и аномальностях, об аномальной динамике и воздействиях на нее, о воздействиях и способах участия человека в этих воздействиях, об участии человека в воздействиях и коррекции этих воздей-

ствий, приводящих к нейтрализации аномальности и т. п. — невозможна. Но она остается случайной или недостаточно неслучайной, или недостаточно устойчивой в неслучайности, или недостаточно гибкой в своей неслучайности и т. п.

Чтобы гарантировать внутренние условия успешности любых действий, в том числе экологических действий, направленных на снижение уровня вреда, наносимого людям результатами деятельности человека, на предотвращение возможности неприемлемого вреда и т. п., успешности в реализации любых норм — следует сформировать способность к самоорганизации при решении любых задач и проблем.

Иначе говоря, предметом формирующего, корректирующего, учебно-педагогического воздействия выступает — не результат самоорганизации человека в виде знания, поступка, манипулирования, переживания и т.п., не процесс получения результата и даже не форма этого процесса, способы самоорганизации, а сам — механизм самоорганизации [10, 17].

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

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

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

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

1. от результатов — к механизмам, в одной версии и
2. от механизмов — к результатам, в иной версии.

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

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

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

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

С. Н. Глазачев показал, что такая способность включает в себя универсальное самоопределение, выявление, с помощью мировоззренческих, онтологических схем ответа на вопрос об экологически адекватном реагировании на любые, в том числе и экстремальные условия и воздействия [21, 22].

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

Масштаб мотивации должен быть соответствующим уровню экологических притязаний. Чем выше эти притязания, тем более необходимым становится источник ненанесения вреда и в настоящем, и в будущем. При принципиальном подходе источником ненанесения вреда становится всеобщая установка на бытие, вписанное в универсум, на приобретение способности к воспроизводимому вписанному бытию в универсуме, а также к активному соучастию во вписывании «всего» в бытие универсума по критериям принципов универсального бытия.

Кажущаяся искусственность постановки вопроса о заказе на создаваемые способности и способ созидания в рамках экологических действий и мышления, сознания и самосознания, самоопределения и т. п. достаточно легко устраняется, если учесть ранее существовавшие философские представления о мире. Так Платон утверждал, что для всего есть своя «идея» (1993). Следовательно, человек имеет свою «идею», предназначение в рамках универсума и лишь вторично — относительно тех или иных масштабов среды.

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

Рефлексия бытия человека в целостности жизни и условий успешности такого бытия позволяет придать заказу на образование нужную фундаментальность. Она совпадает по содержанию с заказом на экологическое образование при сущностном раскрытии условия «антиэкологического» поведения человека, так как фиксирует потребность в универсальном, вписанном бытии человека, дополняя приобретение способности к сознательному типу самоорганизации с применением универсальных ориентиров. Более того, в содержание этого заказа положена основа и духовного воспитания, если человек еще и сознает зависимость бытия от первоначал и необходимость ответственности им в своих по-ступках (см. о духовном самоопределении: Анисимов О. С.) [23, 24].

Как вышерассмотренное связано с технологиями обучения?

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

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

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

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

Сложный характер этих усилий, скрытость основных механизмов и косвенный характер корректирующей работы с ними необычайно затрудняет педагогическое управление учебной деятельностью. [13].

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

Анализируя трудности, стоящие на пути педагогической игротехники, в 1996 году мы ввели особое средство игротехнического управления развитием игроков. Мы стали писать сценарии — диалоги, в которых давался образец — эталон мыследействий и мыслерефлексии игроков по теме, в том числе внося ролевую позицию того, кто является организатором развития [25, 26]. Часть диалогов была тесно связана с экологической тематикой, хотя и на базе тем, взаимозависимых с духовным развитием человека.

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

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

Тем самым, технологическое оформление данного метода позволяет внести высокую управляемость интеллектуальным, а затем и иными линиями субъективного развития, мотивационным и самокоррекционным. При введении притязаний на формирование экологической культуры специалиста, а также любого человека, это имеет решающее значение, так как управляемость сохраняется до достижимости самых высоких уровней способности, нужной осознанной высоко квалифицированной деятельности, адекватной экологическим ценностям.

Литература

1. Анисимов О. С. Спекулятивная игротехника: введение. М., 2010.
2. Человек и общество: ноосферное развитие. М. — Белгород, 2010.
3. Анисимов О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 2.
4. Анисимов О. С. Абсолютный метод» и философское мышление. М., 2010.
5. Анисимов О. С. Мышление и логика «восхождения». М., 2008.
6. Анисимов О. С. Метод работы с текстами (МРТ). М., 2008.
7. Анисимов О. С. Теоретические проблемы психологии. М., 2008.
8. Анисимов О. С. Системный подход, онтологии и высшая мыслетехника. М., 2008.
9. Анисимов О. С. Структура. Система. Метасистема. М., 2011.
10. Анисимов О. С. Проблемы педагогики и психологии высшей школы (прелюдия игротехнической парадигмы). М., 2012.
11. Анисимов О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 20 «Абсолютный метод и философское мышление». М., 2010.
12. Анисимов О. С. Сущность человека: проблемное поле. М., 2009.
13. Анисимов О. С. Методологическая парадигма (опыт ММПК). М., 2007.
14. Анисимов О. С. Методология: сущность и события. М., 2007.
15. Анисимов О. С. Методологический словарь (Изд. 3-е). М., 2008.
16. Анисимов О. С. Схемы и язык схематических изображений. М., 2008.
17. Анисимов О. С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма. — в 2-х томах. М., 2009.
18. Анисимов О. С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. Минск, 2002.
19. Анисимов О. С. Игро моделирование: игротехника, развитие. М., 2009.
20. Анисимов О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 19 «Игро моделирование и технологическая самоорганизация игротехника. М., 2010.
21. Глазачев С. Н. Экологическая культура и образование: очерки истории, теории и практики. М., 1997.
22. Глазачев С. Н. Экологическая культура. Исследования и разработки экотехнологической парадигмы. М., 1998.
23. Анисимов О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты: Вып. 10. Духовность: пути становления. М., 2009.
24. Анисимов О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты: Вып. 24. Совершенствование человека и развитие. М., 2011.
25. Анисимов О. С. Диалог как средство формирования культуры мышления в управлении и исследование развивающегося мышления. М., 1995.
26. Анисимов О. С. Принятие государственных решений и методологизация образования. М., 2003.

Сведения об авторах

Олег Сергеевич Анисимов — д. псих. н., профессор, академик РС МАН, главный научный сотрудник НОЦ ТЭКО МГТУ им. М. А. Шолохова;

Станислав Николаевич Глазачев — д. п. н., профессор, академик-секретарь Отделения Экологии РС МАН, академик РЭА; директор НОЦ ТЭКО МГТУ им. М. А. Шолохова, E-mail: glazachev@mail.ru