

Global Challenges of the Modern World and Mission of Education

S. N. Glazachev

M. A. Sholokhov Moscow State Humanitarian University, Moscow

Обоснована роль экологической культуры в выполнении образованием цивилизационной функции современного общественного развития. Рассматриваются роль, место и механизмы формирования экологической компетентности в системе подготовки современных специалистов.

The role of ecological culture in performance of civilization functions in modern social development by educational institutions is proved. The role, place and mechanisms of ecological competence formation in system of modern expert's preparation are considered.

Наш век справедливо называют веком человеческих качеств. Перед глобальными вызовами современности, в условиях жестких ресурсных, экологических и демографических ограничений все большее значение приобретают человеческие способности, дарования и качества. Это означает, что новое столетие по смыслу будет веком образования, так как образование призвано обеспечить воспроизводство человека как социального существа, духовной, мыслящей и ответственной личности.

Переход к синергетической модели познания и освоения мира проектирует новые цели образовательной системы. Они находят отражение в образовательной и экологической доктринах России, определяющих в качестве ведущей цели формирование целостного мировоззрения и мироотношения, экологической культуры и толерантного сознания. Достижение этой цели предполагает воспроизводство образовательной деятельности на новых основаниях с использованием новых педагогических средств. Возникает потребность в новом видении образовательных практик, при котором преодолевается их замкнутость в старых институализированных рамках.

Процессы, затронувшие российское общество, разворачиваются в контексте перехода цивилизации к новому состоянию и сопровождаются существенной трансформацией социальных ценностей. В этой связи чрезвычайно важным становится вопрос о выборе российским гражданским обществом мировоззренческих идеалов, способствующих укреплению престижа России как державы, обладающей мощным экологическим, природно-территориальным социально-культурным научным, духовно-нравственным и, что особенно важно, образовательным потенциалом для утвержде-

ния своего достойного места в геополитическом пространстве. Именно институт образования и воспитания призван играть особую роль в утверждении новых доминант общественного сознания.

Одним из важнейших направлений развития и реформирования российского образования является повышение степени соответствия содержания, методов, технологий и результатов образовательного процесса тенденциям мирового развития. Особое значение для системы образования имеют такие тенденции как: — расширение возможностей политического и социального выбора, вызывающее необходимость повышения готовности граждан к такому выбору; — расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем возрастает важность коммуникабельности и толерантности; — рост глобальных, в особенности, экологических проблем, решение которых возможно только в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования экологического мышления у молодого поколения.

Модернизация образования продиктована необходимостью решения глобальных задач современности, где проблема «пределов допустимого» во взаимодействии в системе человек-природа рассматривается в качестве первостепенной. При анализе накопленной социально-экологической информации перед человеком возникает вопрос о том, почему приоритеты развития общества при любом социальном строе и уровне интеллектуального развития остаются «антиприродными», направленными фактически на уничтожение собственной среды обитания. Независимо от идеологии, господствующей в различных частях общества, одинаково губительными для природы оказываются любые действия по ее преобразованию, основанные на негра-

нических человеческих возможностях, предполагающих насильственное, безответственное вмешательство человека в природные процессы.

Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на предпринятую обществом попытку рефлексии своей антиприродной деятельности, мировоззрение человека все еще деформировано, поведение в природе — экодевиантно, человек не готов к активной природосообразной деятельности. Номинально овладев огромным потенциалом знаний о природе, законах ее развития, на практике человек оказывается не в состоянии обезопасить природу от последствий применения результатов этих знаний. Как ни парадоксально, но именно от действий той части социума, образовательный ценз которой по общепринятым меркам наиболее высок, природа получает смертельные удары. Беспечное варварство профессионалов по отношению к природе продолжает доминировать в общественных установках. Сам алгоритм принятия социально значимых решений зачастую просто не учитывает негативных для природы последствий. Актуально звучит предостережение: нас погубит профессионализм, лишенный экологической культуры. По-видимому, здесь обнаруживается одна из основных трудностей в овладении обществом экологической культурой как внутренней детерминантой деятельности, гармонизирующей отношения между человеком и природой [1].

В этой связи в создаваемой сегодня системе экологического образования все большее значение начинают приобретать социальные, философско-мировоззренческие установки, которые предполагают оценивать человека и природу как неразрывное целостное единство, оценивать это единство с позиций прошлого, настоящего и будущего [2].

В этих условиях очень важно понять, как влияет экологическое образование на судьбу образовательной сферы, на качество образования. Является ли это влияние судьбоносным, если зависимость выявлена? В чем причина судьбоносности влияния, если оно установлено?

Чтобы ответить на данные вопросы следует приоткрыть к образовательной сфере, ее предназначению, так как судьбоносным является то, что приближает или отдаляет от соответствия предназначению. Миссия, предназначение образовательной сферы в целом состоит, по нашему мнению, в обеспечении людей способностями к адекватному реагированию на типовые обстоятельства в практике бытия, адекватной постановке и решении возникающих в общественном и природном бытии задач и проблем. Если содержание задач и проблем в тех или иных обстоятельствах таково, что самоорганизация человека, общности людей, необходимая для адекватного реагирования, не требует больших усилий и ресурсов, не требует способностей, проявление которых предполагает глубокие внутренние трансформации, то образовательное обеспечение характеризуется простым устройством и простыми процессами. Например, оно может быть сведено к сообщению

новой информации, предъявлению новых знаний, отработке модифицированных умений. Однако реальная жизнь в современном обществе предъявляет все более разнообразные и все более высокие требования в связи с усложнением техники, информационных и социокультурных технологий, самой интеллектуальной, нравственной и духовной сферы. Все более масштабными становятся инновационные процессы и более сложными — инновационные механизмы и механизмы развития в обществе. Это меняет акценты в требованиях к человеку и общностям, управленческим и различным сервисным системам в сторону от «задачного» к «проблемному» и «творческому» подходу. Роль рутинизированных форм самоорганизации остается прежней, но относительная значимость инновационного, проблемного, развивающего аспектов существенно повышается.

Следовательно, такие простые формы образовательных процессов, как сообщение знаний и их усвоение, отработка модифицированных умений теряют значимость, так как не обеспечивают появление способностей к инновационной, проблемной, развивающей самоорганизации. Подготовка педагогов, которая базировалась на формуле ЗУН («знания — умения — навыки»), становится совершенно неадекватной, не гарантирующей возникновение способностей к адекватным для проблемных, инновационных, развивающихся ситуаций самоорганизации, самоизменению, саморазвитию. Для того, чтобы убедиться в этом, достаточно создать проверочные условия, в которых ситуации насыщены проблемностью, инновационностью, креативностью. Именно такие сюжеты и ситуации моделируются в современных играх, предназначенных для развития как мысли о системах, так и игроков, участвующих в постановке и решении проблем, которые связаны с системами («организационно-деятельностные игры», см. работы О. С. Анисимова). В таких играх педагогам, подготовленным в ограниченных рамках ЗУН, «делать нечего», они не могут решить самые типовые игротехнические задачи и проблемы.

Выделяя звено «общего образования» отметим, что его предназначением выступает формирование универсальных способностей к самоорганизации, адекватной любым изменениям реальных общественных систем, изменениям любых сред — от природной до культурной и духовной. Это предполагает фундаментальные трансформации внутреннего мира, и педагогическая организация таких трансформаций требует совершенно других педагогических способностей и технологий. Следует учесть общемировые изменения и тенденции, связанные с глобализацией не только экономики и информационного пространства. Налицо глобализация цивилизационных механизмов, требующая цивилизационной культуры в самоорганизации любого человека, а тем более — управленческого корпуса, лиц, принимающих ответственные, стратегические решения.

Приняв вышесказанное в качестве общего основания оценки реального состояния образовательной

сферы, легко заметить; что она не соответствует своему предназначению уже сейчас, и это несоответствие будет только усугубляться.

В чем специфика экологического образования? Его содержание зависит от осознания исходных понятий, прежде всего, сущности «экологического» (действия, мышления, сознания, самосознания, самоопределения, рефлексий и т. п.). Если понимать «экологическое» как нанесение техногенного вреда окружающей среде, то следует разрабатывать технологии утилизации вредных последствий, а затем технологии овладения экологическими технологиями. Образовательная парадигма остается на уровне формулы ЗУН. Но если с термином «экологическое» связывается такая самоорганизация участника техногенного действия, которая реализует идею природосообразности, биосферосовместимости, «вписанности» любого воздействия и действий самого субъекта, его усилий в «универсум», то технологии экологического типа приобретают иное содержание. Они рассматривают участника экологического действия как самоорганизующегося на основе знаний об «универсуме» (Вселенной, Космосе и т. п.), базисных законов универсума, как осознающего характер и последствия любых новых действий в универсуме, выделяющего «вписанные» и «невписанные» варианты изменений в частях целого и разномасштабном целом, как самоопределенного в пользу «вписанности», проявляющего волю в реализации идеи «вписанности» для блага как универсума, целого, так и его частей. Тем самым, идея вписанности опирается на такой уровень самоорганизации, в котором естественно присутствует вся мощь науки, культуры и духовности [3]. Идея «вписанного» типа проектных предложений по инноватике и развитию неизбежно включает цивилизационный аспект, глобальную корректность самоорганизации.

Такое понимание «экологичности», а затем «экологических технологий», технологий «экологического образования», педагогических технологий экологического образования, разрабатывалось нами в 80—90-х годах минувшего века (С. Н. Глазачев, О. С. Анисимов, С. С. Кашлев, В. В. Сериков). Было обосновано, что экологическими в собственном смысле слова являются такие конструкции образования, которые направлены на актуализацию личностных функций индивида, его активной позиции в отношении экологических проблем. В этом случае любое познание, в т.ч. естественнонаучное, становится экологически значимым.

Феномен экологичности связан, таким образом, не с самим познаваемым объектом как таковым, а со способом его постижения, своеобразной самоорганизацией субъекта познания как представителя социоприродной реальности и предлагает не только ориентацию в самом предмете, материале, но восприятие изучаемого предмета (науки, культуры) в целом, в его отношении к человеческому бытию в масштабе биосферы-ноосферы. Необходимость экологической ориентации образования продиктована потребностью заново определить смысл постижения человеком фундаментальных

законов мироздания, внести в методологию познания оправдавшие себя в других сферах «гуманитарные» регулятивы: отказ от неизбежных истин; включение науки в контекст культуры; диалогичность, как стиль мышления; целостное восприятие мира; признание социоестественного характера исторического процесса.

Таким образом, экологическая направленность образования рассматривается как дидактический феномен, как своеобразная ситуация учебной деятельности, обусловленная не только включением в содержание предмета «дополнительной» экологической информации, но и качественным преобразованием самой познавательной деятельности, позиции субъекта в этом процессе. Эколого-ориентированное обучение требует субъектности, личностного отношения обучаемого. Стать субъектом экологической деятельности — значит освоить эту деятельность, обладать ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Становление человека субъектом деятельности происходит при возникновении собственного отношения к деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев и др.). Для этого предстоит создать условия для включения субъекта в деятельность или хотя бы смоделировать эту включенность.

Образовательная система, которая соответствует исходным установкам такого понимания экологического образования, имеет совершенно иной вид, чем сложившаяся образовательная система в целом. В последние годы был проведен ряд специальных разработок, касающихся воплощения идеи «вписанности» в применении к стратегическому управлению, управленческому, экспертному, педагогическому образованию. Описанное выше игровое моделирование, использующее новейшие результаты методологических разработок в рамках «Московского методолого-педагогического кружка», (руководитель — проф. О. С. Анисимов) показало, что для реального воплощения экологической образовательной парадигмы требуется кардинальная реформа всей образовательной сферы, особенно ее звена, связанного с педагогическим и управленческим образованием. Непосредственно вытекает вывод, что именно экологическая установка, при вышеуказанном понимании «экологического», соразмерна с проектированием образовательной сферы в наибольшем приближении к ее предназначению.

Экологическое образование превращается в наиболее «передовой» блок инновационных усилий в сфере образования, в источник судьбоносных трансформаций. Причина состоит в обращенности к такой самоорганизации человека в его бытии, приобретении таких способностей, благодаря которым человек реально соотносится с «универсумом», представленным в мировоззренческих картинах, обладает логической и нравственно-духовной «техниками» оперирования ими, принятия решений, их реализации.

В ходе осознания новой парадигмы становится очевидной необходимость использования надежного

критерия, позволяющего оценить ресурсные составляющие человеческого потенциала и выяснить степень готовности человека к осуществлению экогуманитарной коррекции культуры. Анализ ведущих тенденций мировой образовательной стратегии позволяет предположить, что таким критерием в современном обществе может служить компетентность, сферы которой наиболее связаны с социальной и профессиональной функцией человека. В качестве базовых единиц компетентности выступают ключевые компетенции (совокупность взаимосвязанных личностных качеств, нормативно задаваемых по отношению к определенному кругу процессов и явлений). Как общесистемная качественная характеристика личности, компетентность в генезисе соотносится с разносторонне разработанным в отечественной педагогической теории и практике понятием готовности к деятельности [2, 3].

В рамках реализации задач компетентностного подхода к образованию ведущими отечественными методологами анализируются сущность и структура профессиональной компетентности (О. С. Анисимов, В. В. Краевский, А. В. Хуторской, В. В. Сериков и др.). В области экопсихологии и экопедагогике имеются значимые для науки теоретические и практические разработки, позволяющие проследить онтогенез экологического сознания и процессы развития экологической субъектности личности [4].

Возникшие на иной культурно-исторической почве направления в исследованиях феномена компетентности, осуществляемых представителями западной науки, обуславливают необходимость разработки принципиально новых прогностически надежных методов психолого-педагогической диагностики, позволяющих фиксировать уровень развития компетенций высшего порядка. В частности, в Великобритании широко используются возможности следующих методических подходов: описательных характеристик (statements), событийно-поведенческих интервью (behavioral event interview methods) и методик, основанных на теории ценностных ожиданий (value-expectancy-instrumentality theory). В своих исследованиях специалисты особое внимание уделяют социальным аспектам компетентности и мотивации профессиональной деятельности [5—7].

В постиндустриальную эпоху меняется сама базовая концепция человека, еще отчетливее обнаруживая его непосредственную включенность в социально-экологическую среду. Усиление роли самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления общекультурного фундамента образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для разумного нравственно-целесообразного преобразования действительности. Нужен, следовательно, человек, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом [8]. Понимание человеком самоценности природы, открытость к толерантному взаимодействию в глобальной

системе «человек-природа-общество», осознание личной причастности к решению экологических проблем, стремление к духовно-нравственному совершенствованию личности при приятии незыблемых жизненных ценностей — это те основные понятия, под которыми и подразумевается определенная готовность человека к адекватным действиям по преобразованию существующей социоприродной действительности. С позиции компетентностного подхода содержание этих понятий можно расширить до определения феномена экологической компетентности.

Под экологической компетентностью мы понимаем личностный феномен, сущность которого состоит в способности и готовности человека субъектно воспринимать окружающую действительность в единстве природных и социокультурных компонентов при осознании ответственности за профессиональную деятельность. В качестве минимального набора компетенций, входящих в экологическую компетентность, выделяют ценностно-смысловую, общекультурную, коммуникативную и компетенцию личностного самосовершенствования. Концептуальное предположение о том, что экологическая компетентность является имманентным качеством любого специалиста, базируется на идеях единства процесса формирования личности как профессионала и профессионала как активного субъекта жизнедеятельности в целом, с одной стороны, и идеях взаимосвязи практического, интеллектуального и духовного постижения целостного мира путем овладения обществом экологической культурой — с другой.

Анализ исследований в области экологической компетентности позволяет выявить источники ее осмысления и развития. Во-первых, к обоснованию имманентного характера экологической компетентности пришли исследователи проблем экологического образования. Изучая и осуществляя подготовку учителя к формированию экологической культуры учащихся, еще в 80-х годах минувшего века исследователи ввели категорию «готовность учителя к экологическому образованию учащихся» (С. Н. Глазачев, А. Н. Захлебный, В. И. Игнатова, В. С. Ильин, С. С. Кашлев, В. А. Сластенин и др.). Выявлены компоненты, критерии (системные и функциональные) сформированности готовности, предложен механизм возвращивания готовности учителя к экологообразовательной деятельности.

Это позволило приблизиться к более детальному рассмотрению структуры и содержания экологической компетентности как профессионально-педагогического качества. Результаты полномасштабного исследования готовности к эколого-педагогической деятельности позволили выделить структурные уровни экологической компетентности педагога.

Диагностический уровень позволяет рассматривать профессиональную готовность как статическую и динамическую деятельность. В то же время, отдельная роль отводится внелогичным регуляторам профессиональной деятельности (emergency situation). Общим

критерием готовности к эколого-педагогической деятельности является социальный заказ. С помощью системно-структурного и функционального критериев диагностируется содержательный уровень готовности к эколого-педагогической деятельности. Аспекты готовности к такого рода деятельности являются базовыми составляющими нормативного уровня экологической компетентности [9].

В условиях расширения образовательного пространства становится все более очевидным тот факт, что формирование экологической культуры у специалиста любого профиля невозможно без целенаправленного освоения им основ педагогической подготовки. Именно педагогическая составляющая экологического образования, практически весь комплекс проблем по подготовке профессионалов в области которого принадлежит системе высшей школы, способствует не только освоению участниками педагогического процесса социально значимых знаний и способов деятельности, но и развитию у них новых социальных и профессиональных ориентиров. Через призму аспектов готовности к эколого-педагогической деятельности это понятие эволюционирует, восходя к понятию экологической компетентности педагога. Мотивационный, мировоззренческий и методический аспекты готовности к эколого-педагогической деятельности при этом являются основополагающими при отборе компетенций экологической компетентности.

Впоследствии эти идеи развиты в работах Л. В. Панфиловой, О. Е. Перфиловой, О. Г. Роговой и др., обогативших понятие новым содержанием.

Второй источник — работы в области исследования собственно компетентности. Так, Н. Ф. Талызина относит к «задачам века», которые призваны решать все специалисты вне зависимости от профессии, экологические задачи по минимизации воздействия на окружающую среду. В. А. Болотов, В. В. Сериков определяют компетентность как способ существования знаний, умений,

образованности, способствующей самореализации личности, нахождению места в мире. Идея целостного самоопределения человека в мире, коэволюционное взаимодействие человека с природой, этика отношения к природе, ответственность, эмпатийность, гуманность как характерные черты экологической компетентности обоснованы в работах Т. С. Бакирова, И. В. Вагнер, И. А. Зимней, А. М. Новикова, Т. Е. Пистуновой, Г. П. Сикорской, Н. В. Скалона, Е. А. Шульгиной и др.

Масштабность задач, которые предстоит решать в связи с экологическими требованиями к профессионализму в любой сфере, позволяют определить экологическую компетентность как ключевую. Она должна формироваться на глобальном уровне как мировоззренческая, на общеобразовательном уровне — как обязательный компонент образования и на профессиональном — как составная часть любой деятельности [8, 10]. Экологическая компетентность носит транспредметный, метапредметный, надэтнический характер, становится мерилем профессиональной компетентности любого специалиста.

При сформированности ряда ключевых компетенций: коммуникативной, интеллектуальной, социальной и др., отсутствие экологической компетенции «сводит на нет», «обнуляет» становление профессиональной компетентности. Справедливо утверждение о том, что нас погубит профессионализм лишенный экологической компетентности. Появляется новое социокультурное, экологическое измерение профессионализма. Руководствуясь им, мы можем вынести вердикт «компетентен/некомпетентен».

Человечество исчерпало лимит развития, самоопределяясь, действуя как часть целого. Предстоит освоить новый алгоритм мышления, сознания и развития, полагая себя внутри более общего целого, как часть в целом. Предстоит осознать себя единым субъектом в мире Природы, мире Космоса, постигая себя в природе и природу в самом себе.

Литература

1. Глазачев С. Н., Кашилев С. С., Марченко А. А. Экологическая культура учителя: методическая система, педагогические технологии, диагностика. М.: «Горизонт», 2004. 137.
2. Глазачев С. Н., Козай Е. А. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии. М.: «Горизонт», 1999. 143.
3. Анисимов О. С., Глазачев С. Н. Экологическая культура: восхождение к духу. Поиски духовно-нравственных оснований коррекции образования и культуры. М., 2005. 186.
4. Иващенко А. В., Панов В. И., Гагарин А. В. Экологоориентированное мировоззрение личности. М.: РУДН, 2008. 442.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 2002. 396.
6. Graham M. A., Raven J. Identification of High Level Competence: Cross-Cultural Analysis between British, American, Asian and Polinesians Labourers. Organisation Forum. 1987.
7. Spenser L. M., Spenser S. M. Competence at Work. New York: «Wiley», 1993.
8. Глазачев С. Н., Перфилова О. Е. Экологическая компетентность. Становление, проблемы, перспективы. Учебное пособие. М. РИО МГУ им. М. А. Шолохова, 2008. 124.
9. Перфилова О. Е. Экологическая компетентность как критерий оценки профессиональных ресурсов современного общества // Экологическая культура и образование: опыт России и Казахстана / Под ред. С. Н. Глазачева и С. Т. Шалгымбаева. Алматы, 2006: 204—210.
10. Сериков В. В. Компетентный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки», № 1 (02). Волгоград: «Перемена», 2003: 8—10.