

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПУТЬ СООТНЕСЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УНИВЕРСАЛЬНЫМИ ЗАКОНАМИ БЫТИЯ: ОПЫТ РЕФЛЕКСИВНОГО АНАЛИЗА

О. С. Анисимов

Formation as the Way of Correlation of Thinking and Activity with Universal Laws of Life: Experience of the Reflective Analysis

O. S. Anisimov

Предложенное С. Н. Глазачевым и О. Е. Перфиловой учебное пособие под названием «Экологическая компетентность: становление, проблемы, перспективы (М., 2008) включено в контекст серии работ по теме «Базовая концепция человека». Этим подчеркивается локальность проблемного поля экологической компетентности и его зависимость от фундаментального ядра проблем, связанных с сущностью человека, условиями понимания и постижения сущности человека, форм проявленности сущности в различных контекстах, средах, условиях.

С одной стороны авторы обсуждают различные вопросы, относящиеся к компетентностному подходу в образовании и налаживании педагогической деятельности. Само наличие «компетенций», выделение различных типов компетенций и их совмещенностей в зависимости от типа профессиональной деятельности уже стало обычным, имеющим линию специальных обсуждений. Специфичным же является содержательное наполнение «места» для различающихся версий по теме. Особенное связано как с устремленностью на экологическую практику, экологическое поведение, мышление, сознание, самоорганизацию, так и на внесение исходных принципов, присущих именно экологической стороне практики людей.

С другой стороны, авторы показывают зависимость содержания трактовок экологического действия, рефлексии и др. от мировоззренческих и мироотношенческих критериев, используемых для понимания экологических явлений. Все это определяет содержательную основу учебных предметов, включенных в экологическое образование. Поэтому без понимания этих основ и характера их применения в построении основной ткани рассуждений авторов нельзя оценить их результат в целом.

При рассмотрении структуры компетентности выделяются такие составляющие, как коммуникативная, личностно-развивающая, общекультурная и оценочно-смысловая. На первый взгляд подобные усложнения могут показаться в основном излишними. Но в работах представителей научного эколого-педагогического направления, созданного С. Н. Глазачевым, показано, что реагирование на деструктивности экологического характера может носить в себе различный потенциал возвращаемости к тому, что приемлемо, что нормально, что перспективно для воспроизводства бытия, как самого человека, общности людей, так и самой среды тех или иных масштабов.

В рамках даже структурного подхода, очевидно, что учет элемента структуры или части структуры уменьшает «правильность» рефлексивного анализа в сравнении с учетом всей структуры. Чем более полным является знание о реальности, о среде, в которой действует человека, о себе, как участнике взаимодействия, тем менее случайным выступает и реагирование, сначала в мысли, в чувстве, а затем и в действии.

Авторы стремятся сохранить связь своих рассуждений с вопросами сущностного взгляда на бытие, на мир. В связи с сущностной ориентацией в анализе экологических действий, рефлексии, самоорганизации специалистов требуется переход от структурного подхода к собственно системному подходу. Он оправдывает необходимость компетентного обращения с сущностными воззрениями. Вместе с этим меняется вся система акцентов при переходе от практики экологической самоорганизации специалистов к подготовке специалистов, к конструированию учебных программ, учебных предметов, форм и способов обучения.

Если в рамках установки на создание учебного процесса по подготовке к экологически компетентной деятельности, обращается внимание на решение конкретных задач, выделенных в практике, на приобретение способностей к их решению, то в лучшем случае будет воспроизводиться успешная деятельность в тех же условиях. Но условия меняются, и следует готовиться к встрече не только с зафиксированными ранее условиями, но и к тем, которые еще только могут сложиться в будущем. Тем самым, мы можем говорить здесь не о системном, а о «метасистемном» подходе.

Сложившееся образование подчинено идее целевого соответствия. В наибольшей степени целевой подход представлен в профессиональном блоке образования. Заказ практики, особенно если это индустриальная практика, предполагает не только большую специализацию применительно ко все более дифференцированным типам дея-

тельности, что неизбежно вносит временность бытия профессий и специальностей, смену их содержательности, повторение всего цикла конструирования учебных программ, конструирования моделей учебных процессов, переопределения содержания дисциплин и форм их воплощения. В метасистемном подходе реально согласуются все уровни анализа, так как они предполагаются самой базисной схемой, выражающей наиболее исходные законы бытия. Практически именно базисные схемы метасистемного подхода предстают как онтологические, как мировоззренческие. Обращение к ним становится не демонстрацией специфического и экстравагантного подхода конкретного автора, а обязательным условием серьезного раскрытия сущности тех явлений, с которыми имеет дело аналитик, например, с образовательными системами. Авторы и осознают, что мировоззренческий аспект в базисном процессе в образовательных системах, в рамках экологического образования, неизбежен в силу характера экологических действий и рефлексии. Но вместе с этим они и неизбежно выходят на глубинное рассмотрение любых образовательных систем и особенностей их педагогического обеспечения. Важно подчеркнуть, что вместе с мировоззренческим аспектом по содержанию знаний с неизбежностью возникает аспект мироотношения, так как в практической деятельности мировоззренческие картины выступают средством ситуационного самоопределения, позволяют самоорганизовываться. Роль воспитания в образовательном процессе и состоит в том, чтобы возвысить мышление самоорганизующегося до пользования мировоззренческими схемами, а затем до такой преобразованности мотивационных структур, которые обеспечили бы адекватное содержание мирокартин мироотношения.

Для того чтобы решить проблемы экологического образования, совместить образовательную и экологическую функции следует понять саму причину возникновения экологических явлений и внести ее в содержание экологического образования соблюдая метасистемные требования к анализу. Тогда окажется, что человек наносит вред окружающей среде и опосредованно, вред самому себе, единству соотнесенного бытия среды и человека в ней, прежде всего, из-за недостатков самоорганизации. Следовательно, чтобы не создавать отрицательное состояние среды, чтобы воспроизводить циклику бытия внутри самого себя, человек должен учесть законы бытия и воздействовать на среду в допустимых пределах разотождествления в ней. Иначе говоря, человек, должен в процессе принятия решений быть адаптированным к законам бытия, следовать им в соотнесенности с желаемым. В этом и состоит «включенный» тип самоорганизации, отводящий от экологических опасностей. Но тогда и понятно, что в образовательном процессе описанное явление экологического действия предполагает ориентировку не на частные случаи вписанного поведения человека, его мышления в принятии решений, а на придание этому всеобщности, принципиальности. При рассмотрении вписанности в локальное отношение к среде человеку необходимо видеть в этом вписанность в универсум, прежде чем осуществить универсальное самоопределение, а затем и конкретизировать его к локализованному сюжету. Таким образом, неизбежным становится введение в содержание экологического образования мировоззрения и мироотношения, соответствующих идеалов и ценностей как предпосылок экологически адекватной самоорганизации человека в реальных условиях. В учебную программу следует вводить не только установку на вписанность бытия, но и соразмерные этому мировоззренческие, метасистемные средства самоорганизации, мироотношенческие мотивы, мыслительную культуру и культуру рефлексивной самоорганизации, культуру самоопределения и т. п. Именно это и имеют в виду авторы.

В экологическую компетентность специалиста входят блоки как ценностно-смысловой, коммуникативный, так и личностного совершенствования и общекультурный. Соответствующим образом характеризуется мотивационный, мировоззренческий и методический аспекты готовности к эколого-педагогической деятельности. Предложенная модель становления экологической компетентности включает и рефлексивные компоненты, и критерии, и показатели уровня развития экологической компетентности. Поясняется корпус принципов и методов формирования компетентности. Предлагается педагогическая диагностика уровня развития компетентности.

Большую значимость имеет содержание спецкурса «Социально-экологическая компетентность». Оно включает и теоретический, и диагностический, и координирующий, и контрольный блоки. Приводится и опыт формирования экологической компетентности студентов вузов.

Мы считаем неслучайным, что данное учебное пособие относимо к серии «Базовая концепция человека». Только внося фундаментализм в раскрытие экологического поведения, мышления и самоорганизации, помещая законы бытия в качестве исходного основания самоорганизации для решения экологических задач и проблем естественным становится повышение требований к развитию человека, к его глубинному самораскрытию и выявлению наиболее фундаментальных черт. Не зная базовые особенности человека, соотнесенные с универсальными законами бытия, нельзя правильно поставить экологическое образование.