

Н. Б. Мельник

**ФИЛОСОФСКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
КОНЦЕПЦИЯ Ж.-Ж. РУССО
И ПРИНЦИПЫ
СОВРЕМЕННОГО
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



УДК 37.0
ББК 74.03

Проблема формирования экологического мировосприятия является одной из ключевых проблем во взаимоотношениях человека и природы. Философско-педагогический анализ наследия Ж.-Ж.Руссо позволяет сделать заключение, что его идеи о взаимоотношениях человека и природы лежат в основе многих современных экологических концепций.

Ключевые слова: антропоцентризм, экоцентрическое мировосприятие, коэволюционное развитие, витальность, холистический принцип, экологическое образование, эмпатийность, индивидуальность.

N. B. Melnik

**PHILOSOPHO-PEDAGOGICAL SYSTEM
OF JEAN JACQUE ROUSSEAU AND PRINCIPLES
OF MODERN ENVIRONMENTAL EDUCATION**

The problem of shaping conservation world view is one of the fundamental problems of man's relationship with nature. Philosophical and pedagogical analysis of Jean Jacques Rousseau's heritage makes it possible to conclude that his ideas about man's relationship with nature lie at the basis of many ecological theories of today.

Key words: anthropocentrism, conservation-oriented world view, co-evolutionary development, vitality, holistic principle, environmental education, empathy, individuality.

Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее особенностями социально-экономического, нравственного и культурного развития испытывает потребность в личности с

определенным уровнем и характером образованности. Для формирования такой личности каждая эпоха создает соответствующие педагогические системы, при этом влияние философской

культуры на педагогические системы может быть различным. Педагогические концепции являются прикладным аспектом, дополнительным элементом, логично продолжающим и воплощающим основные антропологические и гносеологические положения той или иной философской теории при непосредственном влиянии философского учения, становящегося тогда методологическим основанием педагогической концепции. Если же эти педагогические концепции к тому же реализуются в конкретной педагогической практике, находят воплощение во всем комплексе элементов педагогического процесса, приобретают признаки, черты педагогической технологии, можно говорить о прямом и непосредственном влиянии философской культуры на образование.

Однако примеров такой тесной связи философии и педагогики не так уж много. Философия прагматизма Дж. Дьюи [6; 7] и антропософия немецкого философа-мистика, последователя натурфилософии Гете и приверженца философии жизни Ницше Рудольфа Штейнера [21–23], стали методологической основой целых направлений в педагогической мысли Запада.

Однако даже если не наблюдается прямая связь определенной философии с педагогической практикой, последняя, так или иначе, выражает какую-либо философскую традицию. Достаточно предпринять философский анализ с использованием метода реконструкции при рассмотрении конкретной педагогической теории или практики, чтобы выявить в качестве методологической основы вполне оп-

ределенную философскую теорию или обнаружить влияние тех или иных философских учений.

Достаточно долго образование и школа, как ее организационная структура, испытывали влияние просветительской философско-педагогической традиции, являющейся следствием и синтезом антропологических и гносеологических позиций просветителей. И до сих пор современная российская школа несет некоторые черты этой традиции.

Само название философского течения Просвещения содержит его главную педагогическую установку — просвещать, сеять свет разума, изгонять тьму невежества, пробуждать в ребенке разумность, рациональность. Возлагая большие надежды на общественное образование, просветители объявляли его главным приоритетом социального прогресса. Философия Просвещения сформировала технократическое отношение к природе; утвердила утилитарную ценность природы; определила доминанту знания по отношению к переживанию, интуиции, воображению; возвела образование в ранг важнейшей человеческой деятельности; провозгласила великую производительную силу знания. Просветительская эпоха, воплощая философские принципы антропоцентризма, утилитаризма и сциентизма, породила педагогику разума.

Природа в просветительской педагогике предстала в виде объекта, подлежащего изучению по схеме, почти полностью повторяющей логику и методы научного познания. Живые объекты и жизнь вообще не рассматривалась как уникальное и самоценное

явление окружающего мира, а воспринимались лишь как часть огромного и сложного природного механизма, как утилитарная ценность, требующая изучения для дальнейшего использования на благо человека.

Однако в силу диалогичности философии возникла и оппозиция к просветительскому мировосприятию в виде философии романтизма. Руссо, хотя и принадлежал к той эпохе, когда в культуре сознательно ставятся цели борьбы с природой, достижения максимальной свободы от нее, сформулировал своеобразную философию, альтернативную общей просветительской традиции.

Неотъемлемой частью его философии является концепция естественного воспитания. Ж.-Ж. Руссо заложил в основу этой концепции принципы, которые обнаруживают близость с современными педагогическими принципами взаимодействия человека и природы: футурологическим, холистическим, экоцентрическим, принципом

сознательного и добровольного ограничения потребностей, принципом отказа от авторитаризма, принципом витальности. В той или иной степени эти принципы отражены в работах современных исследователей, посвященных философским проблемам обоснования новых перспектив развития человека в ситуации экологического кризиса¹.

Мысли Ж.-Ж. Руссо звучат совершенно в *русле футурологического принципа*. Сущность этого принципа заключается в направленности образования в будущее, активном создании этого будущего, реализации посредством образования комплекса превентивных, упреждающих действий, направленных на выживание человечества в ситуации экологического кризиса. Руссо считал безрассудным «так воспитывать ребенка, как будто бы ему не предстоит никогда выходить из своей комнаты» [18. С. 31], призывал педагогов «...научить, чтобы он (ребенок — Н. М.) умел сохранять себя,

¹ Глазачев С. Н., Козлова О. Н. Экологическая культура // Зеленый мир. 1998. № 15. С. 8–12; Головченко И. Н. Экологическая культура в контексте методологической проблемы // Вестник С.-Пет. гос. ун-та. Серия: Философия. 1992. С. 5–12; Кутырев В. А. Разум против человека: (Философия выживания в эпоху постмодернизма). М.: «ЧеРо», 1999. 230 с.; Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Слагаемые экологического сознания. К истории вопроса // Человек. 1999. № 3. С. 180–181; Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Две модели экологии // Человек. 1998. № 1. С. 34–40; Мамедов Н. М. Философская рефлексия эволюции взаимоотношения общества и природы // Философия и экологическая проблема / Философское общество СССР, М.: ИНИОН, 1990. С. 87–104; Организация экологического образования в школе / под ред. И. Д. Зверева и И. Т. Суравегиной. Пермь: Б.и., 1990. 149 с.; Урсул А. Д. Модель опережающего образования // Глобальные проблемы и Россия. М.: Изд-во УРАО, 1999. С. 3–12; Урсул А. Д. Модель опережающего образования: Ноосферно-экологический ракурс // Философские проблемы образования. М.: Изд-во РАГС, 1996. 146 с.; Урсул Т. А. Экология, биосфера и ноосфера // Человек: образ и сущность: ежегодник РАН ИНИОН. М.: изд-во РАН ИНИОН, 1999. С. 7–39; Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. М.: Молодая гвардия, 1990. 351 с.; Моисеев Н. Н. Восхождение к Разуму. М.: Издат, 1993. 173 с.; Хесле В. Философия и экология. М.: изд-во «Ками», 1994. 192 с.; Лоренц К. Восемь смертных грехов человечества // Знание — сила. 1991. № 1. С. 1–11; Герасимова И. А. Природа живого и чувственный опыт // Вопросы философии. 1997. № 8. С. 123–124; Гирусов Э. В., Никитин Е. Д. Проблема творчества и биосфера // Педагогика. 1998. № 2. С. 28–32.

когда станет взрослым, выносить удары рока, презирать избыток и нищету...» [18. С. 31]. Наш современник Т. А. Урсул настаивает, что система образования не должна транслировать из поколения в поколение неустойчивый патологический образ жизни современных землян, многие хотя и общечеловеческие, но архаичные ценности, знания и умения, приближающие экологическую катастрофу. С его точки зрения, «ноосферное (опережающее) образование, становясь темпорально-непрерывным и всеобще-глобальным, будет передавать нынешнему и будущему поколениям информацию и деятельность направленные на выживание человечества, становление глобального информационного общества как первой ступени сферы разума» [19. С. 30].

Руссо не мог предвидеть глобального экологического кризиса, хотя был уверен в возможности и неизбежности локальных личностных кризисов, что и заставило его сформулировать опережающий характер образования. Он предполагал, что образование должно подготовить ребенка к жизни не в современном ему обществе, а в будущем обществе. Поэтому саму педагогическую концепцию Руссо создал как элемент футурологической системы, включающей представление о человеке будущего и о будущем обществе.

В этом будущем нужен человек, способный жить в ситуации перемен. Не берясь судить о масштабах и глубине перемен, которые ожидают человека и общество в будущем, Руссо предусмотрительно ставит задачи подготовки ребенка к жизни вообще, к ситуации неопределенности социаль-

ной роли. Именно поэтому он решает учить ребенка не конкретной социальной роли, не жизни в определенном социальном статусе, не каким-либо одним профессиональным навыкам, а «ремеслу жизни». При этом он считает благополучным подготовить его не к благополучной жизни, а жизни полной испытаний и сложностей.

Рассмотрение философии Руссо в контексте философских проблем взаимодействия природы и человека позволяет утверждать, что она *далека от антропоцентризма*, постепенно складывающегося у его современников. Новое время пробудило мировосприятие, в основе которого лежит антропоцентризм. Именно такое мировоззрение позволило человечеству достичь значительных успехов в освоении природы, но в то же время привело к кризису взаимодействия природы и человека, проявившемуся в экологическом кризисе современности [5. С. 34–40].

До сих пор антропоцентризм является ведущим принципом нашего отношения к природе. Разрешение экологического кризиса и переход в режим коэволюционного развития, по мнению одних, и устойчивого развития в интерпретации других с необходимостью вызывает переориентацию мировоззрения на осознание гармоничного взаимодействия человека и природы как высшей ценности. Философия Руссо вполне адекватна этой идее.

Рассматривая Концепцию природы в философии Ж.-Ж. Руссо, нами было отмечено, что у Руссо сквозными, пронизывающими его понимание

природы и Бога являются характеристики естественности, целостности, гармоничности, стихийности, красоты и нравственности. Все доброе, по его мнению, «занимает должное место по отношению к общему центру, которым является Бог, и по отношению ко всем концентрическим кругам, то есть тварям» [18. С. 349]. Гармоничное взаимодействие человека и природы рассматривается им не только в рамках участия человека в стихийном существовании природы, но и в развитии самого человека в соответствии с природным планом, вернее в контексте природного развития.

Антропология Руссо не настаивает на превосходстве человека. По представлениям Руссо, человек занимает в природе равновесное положение с другими живыми существами, у каждого из которых свой жизненный путь. Более того, он допускает существование и других неизвестных человеку существ так же значимых в общем природном плане. Руссо рассматривал живые существа вне зависимости от полезности и вредности их для человека. Таким образом, в своей философии Руссо рассматривает гармоничное развитие природы и человека как, если не высшую, то одну из важнейших ценностей. Но человека высшей ценностью в рамках мироздания Руссо не считает. Сужая рамки рассмотрения и пытаясь определить приоритетность ценностей в педагогическом процессе, Руссо говорит: «Жизнь, здоровье, разум, благосостояние должны стоять впереди всего» [185. С. 345].

Пытаясь определить сущность жизни и сформулировать понятие

живого существа, Руссо подходит к одной из существеннейших характеристик живого — его целостности. Об этом свидетельствует фрагмент из «Исповедания веры савойского викария». «В природе, говорят, есть лишь индивидуумы. Но каковы эти индивидуумы? Камень это — индивидуум или скопление индивидуумов? — вопрошает Руссо и сам же отвечает, — Чувственно воспринимаемые части имеют протяжение, но существо чувствующее невидимо и едино; оно не разлагается на части; оно или бывает целым, или вовсе не бывает...» [18. С. 332].

Подчеркивая гармоничность мира, Руссо не создает иерархической картины мира, в которой человек обладает привилегиями лишь потому, что разумен. Разумность человека не определяет превосходство человека над природой, а налагает ответственность и дополнительные обязанности по отношению к природе. Разумность не является, по представлениям Руссо, главной отличительной чертой человека, выделяющей его из мира живых существ.

Антропоцентрическое и экоцентрическое мировосприятие отличаются и по представлениям о цели человеческого существования, цели взаимодействия человека с природой. В этом отношении философия Руссо противопоставляет антропоцентризму с его приоритетом удовлетворения прагматических потребностей человека. Руссо представляется важным, чтобы человек смог вписаться в природную стихию, гармонизировав ее, поборов чрезмерно растущие потребности в излишнем,

основывая свои потребности на природно ограниченном необходимом.

Важнейшим в философии Руссо нам представляется признание, что во взаимодействии человека и природы не только человек оказывается активной действующей стороной. Напротив, природа тоже обладает активностью, а человек в определенный момент своей истории превращается в объект манипулирования. Относясь к природе как живой, гармоничной, божественной целостности, Руссо приписывает ей способность действовать, решать, так или иначе относиться к человеку. Поэтому этические нормы и правила Руссо равным образом распространяет как на взаимоотношения между людьми, так и на взаимоотношения человека и природы. В основание этого утверждения — представления Руссо о природном чувстве самосохранения и вытекающем из него чувстве сострадания. Механизм идентификации помогает определить степень родства человека с природным объектом, а значит и степень сострадания. По убеждению Руссо, «жалость, внушаемая нам горем другого, измеряется нами не количеством этого горя, а тем чувствованием, которое мы предполагаем в ...страдающих» [18. С. 264].

К живым существам, как соседям по мирозданию, Руссо относится с уважением и признает за ними не только право на жизнь, но и допускает в них существование качеств, которые иные мыслители считали привилегией исключительно человека. Руссо наблюдает в поведении животных признаки разума и жалости. Это позволяет ему допускать между человеком и живот-

ными отношения, не вписывающиеся в обычные форматы: охотник — жертва, хозяин — пленник. В «Исповеди» Руссо описывает свою дружбу с пчелиной семьей во время его жизни в Шерметтах, наполненной самообразованием и идиллическим общением с природой [15. С. 360—361].

Таким образом, философия Ж.-Ж. Руссо может быть рассмотрена как пример особого отношения человека к самому себе и к природе, пример живой связи всего со всем, проникновения, а не отторжения или отчуждения. Эта философская концепция — своего рода *предвосхищение эгоцентрического мировоззрения*, которое представляется перспективным для современного образования в аспекте взаимодействия природы и человека.

В философских работах Руссо находим мы и страстный *призыв к аскетизму*. Призыв к аскетизму содержится во многих экофилософских концепциях, разрабатывающих стратегию выживания человечества, рассматривающих перспективы эконоциального развития. Одна из таких позиций предписывает человеку встроиться в уже существующие «естественные циклы». Эта «природнонеистоительная», по выражению Н. Н. Моисеева, стратегия приводит к необходимости резкого ограничения потребностей человека, сознательного обращения человечества к аскетизму.

Так, В. Хесле представляет аскетические идеалы, способность человека к самоограничению, возвращение к мере как необходимые элементы «этики эры охраны окружающей сре-

ды» [21. С. 82]. Одной из важнейших задач он считает отречение от новейшего инфинитизма и возвращение к мере, причем не только в отношении демографического развития. «Человек обязан отречься от большинства своих потребностей ... — ведь они причиняют вред окружающей среде, и, если они станут всеобщими, Земля непременно погибнет ... В плеонаксии, т. е. в желании иметь все больше и больше, нам вновь надо научиться видеть не преимущество, а, подобно древним, ту черту характера, которая непреодолимо изобличает человеческие низость и вульгарность ... Нам нужны аскетические идеалы» [21. С. 82—83].

Эту же мысль о непомерности и неразумности человечески потребностей находим мы в философии К. Лоренца, в его понимании греховности цивилизованного человечества [10]. «Бега человечества наперегонки с самим собой» означают для Лоренца подмену естественных ценностей человеческого существования искусственными, вторичными, связанными с внешней благополучностью и успешностью жизни, которая, однако, сопряжена с серьезной угрозой жизни и здоровью.

Вслед за природосохраняющими тенденциями в стратегии выживания педагогика будущего должна строиться на идеалах самоограничения и аскетизма. При этом ограничение должно соответствовать ценности жизни и здоровья. Эти рассуждения позволяют признать необходимым принцип сознательного и добровольного ограничения потребностей, приобщения к идеалам аскетизма и самоограничения.

Философия существования Руссо заключается в этом смысле в максимальном приближении человека не только к естественным потребностям, имеющим ограниченные природой рамки, но и в волевом управлении своими желаниями в соответствии с нравственными канонами. Искусственные потребности, развиваемые в человеке его разумом и поощряемые дурными нравами общества, а не нравственными канонами добра, не имеют границ. Истинная мудрость, по словам Руссо, «...состоит не в ограничении наших желаний, ибо, если бы они эже были бы наших сил, то часть наших способностей оставалась бы без применения, и мы не наслаждались бы всем нашим бытием; она и не в том состоит, чтобы расширять наши способности, ибо, если наши желания вдруг расширились бы еще в большей пропорции, то мы только стали бы еще более несчастными. Истинная мудрость заключается в ограничении избытка желаний сравнительно со способностями и восстановлении совершенного равновесия между силами и волею...» [18. С. 78].

Природа определяет характер и границы человеческих потребностей, поэтому к природе, содержащей в себе и нравственность, и красоту, и совершенство, и надо прислушиваться, чтобы не позволить нашим потребностям развиваться до уровня всепоглощающей и разрушающей и человека, и его окружение страсти.

Осуждая современников за жалобы по поводу краткости человеческой жизни, Руссо восклицает: «Смертные! Перестанете ли вы когда-

нибудь клеветать на природу? К чему вы жалуетесь, что жизнь коротка...? Если хоть один из вас сумеет быть настолько умеренным в своих желаниях, чтобы не погонять времени, он не станет считать его слишком кратким, жить и наслаждаться для него будет одно и то же...» [18. С. 504]. Даже при выборе наслаждений Руссо по его собственному утверждению «...всегда оставался бы ближе к природе, чтобы угодить чувствам, которыми она наделила меня, — будучи вполне уверен, что чем более будет естественного в моих наслаждениях, тем действительнее они окажутся» [18. С. 419].

Из-за стремления к простоте существования философ всем способам путешествий предпочитает пеший. Опираясь на свои наблюдения и личный опыт, он отмечает, «...что пешеходы всегда веселы, беззаботны, всем довольны. Как радуется сердце, когда подходишь к ночлегу! Каким вкусным кажется грубый ужин! С каким удовольствием садишься за стол! Как хорошо спится на жесткой постели!» [18. С. 505]. Критикуя гедонизм, Руссо иронично замечает: «Чревоугодие — порок сердец, лишенных содержания. Душа обжоры — вся в его небе, он создан лишь для того, чтобы есть; при своей тупой неспособности он лишь за столом — на своем месте» [18. С. 172]. Своей приятельнице мыслитель дает совет: «...ложитесь пораньше спать, утром поднимайтесь вместе с солнцем и природой, ...ешьте простые блюда...» [16. С. 132]. Он убеждает своих современников воспитывать детей в простой, естественной обстановке, не приучать их к излишествах, учить

радоваться простым вещам, даримым нам природой.

Вся философия Ж.-Ж. Руссо — страстный *призыв к единению с природой*, к развитию у человека чувственного проникновения в природу, к эмпатийности, к появлению того, что много позже у Паустовского получило название «чувства природы». Современная педагогика также признает невозможность образования вне разнообразного и разноуровневого общения с окружающей природной средой.

Отчужденность от природы в бытовой жизни, насыщение окружающей среды техникой и искусственными сооружениями привело к появлению целой категории «детей асфальта», не имеющих навыка и потребности общения с естественной, «непричесанной», непарковой природой. Психологи говорят о «грусти новых городов» как широко распространенном в урбанизированной среде явлении. В основе этого психологического расстройства лежит «отсутствие генетически и этнически близкой человеку обстановки» [9. С. 52], что угнетающе действует на психику. Если образование признает жизнь и здоровье ребенка высшей ценностью, оно должно искать педагогические решения для сближения его с природой.

Есть и еще один важный аргумент в пользу целенаправленного общения с природой как принципа современного образования. Изучение живых организмов по таблицам с изображением препарированных и демонстрируемых внутренних органов, проведение практических занятий, в ходе которых не

только нарушалась целостность живых организмов, но их лишали жизни, — все это не могло способствовать формированию ценности жизни и экоцентрической мировоззренческой позиции. Поэтому современное экологическое образование должно ориентироваться на использование в учебном процессе прижизненных наблюдений и экологически безопасных экспериментов.

Тенденция к механистическому восприятию природы как объекта изучения и источника ресурсов, утвердившаяся в Новое время, сопровождалась снижением чувствительности, эмпатийности человека по отношению к природе, которая и возмещалась разрастанием и расширением мощи интеллектуальных способностей человека. Эмпатийное взаимодействие, живое созерцание, познание через опыт личного общения как формы психического чувствования могли бы способствовать развитию экоцентрического мировоззрения. Исследуя природу живого и чувственный опыт человека, И. А. Герасимова пришла к выводу, что «...уточнение чувствительности человека, развитие его способности к осознанному эмоциональному общению, прежде всего с животными и растениями, сможет оказать существенное влияние на понимание им тонкости природы и подчинение его активности ее гармонизирующим ритмам» [1. С. 134].

Непосредственное общение с природой способствует также развитию индивидуальных особенностей ребенка, является важнейшим внешним природным фактором, определяющим творчество человека. По утверждению

Э. В. Гирусова и Е. Д. Никитина, среди методов поддержания и развития способностей вообще и творческих, несомненно, первостепенную значимость имеет воспитание и развитие с помощью природы. По утверждению этих исследователей, «...приближение процесса воспитания и обучения к самой природе — одна из первейших задач педагогики, нацеленной на развитие творческих способностей» [2. С. 29].

Таким образом, витальность, как включенность природы в образовательный процесс, а образования — в природные процессы через непосредственное общение с естественной средой; единение с природой, ненарушающее ее целостности и разнообразия можно считать необходимым условием и принципом современного образования.

Руссо так же полагает, что истинное познание природы невозможно только с помощью органов чувств. Такое познание неполно. Чувственное изучение природы дает лишь необходимую информацию. Кроме этого нужен особый опыт чувствования, требующий душевной работы. Вот фрагмент текста Руссо, на наш взгляд, отражающий эту идею: «Жизненность зрелища природы заключена в сердце человека; чтобы видеть его, нужно его чувствовать. Ребенок замечает предметы, но не может заметить отношений, которые связывают их, не может постичь сладкой гармонии их союза. Чтобы испытать сложное впечатление, являющееся одновременно результатом всех этих ощущений, нужна опытность, которой он не приобрел,

нужны чувствования, которых он не испытал. Если он не бродил долго по бесплодным равнинам, если горячие пески не жгли его ноги, если его никогда не мучило удушливое отражение обожженных солнцем утесов, — как он может наслаждаться свежим воздухом прекрасного утра, как может очаровать его чувства благоухание цветов, прелесть зелени, влажное испарение росы, прогулка по мягкому и нежному лугу?» [18. С. 191].

Природа в педагогической концепции Руссо — не просто благоприятная внешняя среда для организации образовательного процесса. Природой пронизан весь этот процесс, начиная с цели образования и заканчивая его результатом. При этом природа выступает гармонизирующим элементом, уравнивающим в человеке разум, чувства и волю. Это позволяет утверждать, что философско-педагогическая концепция Ж.-Ж. Руссо отражает принцип *витальности*.

Исследователь творчества Руссо Д. А. Горбов писал в предисловии к изданию «Исповеди»: «Единственный среди своих современников Руссо почувствовал, что внутренний мир человека имеет не плоскостной характер, а объемный» [4. С. 26]. В педагогической системе Руссо целенаправленные воздействия педагога на физическую, эмоционально-ценностную и интеллектуальную сферу ребенка имеют временную определенность. Особенно это проявляется в предложении повременить с активным интеллектуальным развитием, пока «воспитание сердца» не даст свои результаты. Однако это не означает

разобобщенности этих воздействий. Для Руссо как раз очень важно это единое действие разума, чувств и воли. В его текстах мы находим множество «связок», подчеркивающих невозможность рассмотрения человека в какой-нибудь одной плоскости. Так, отклоняя обвинения в свой адрес по поводу якобы отрицания им наук, Руссо пишет: «Нельзя пренебрегать науками... Но занятия науками не должны предшествовать нравственному воспитанию, особенно для людей блестящего и пылкого ума, неспособного еще к сосредоточенности... Из двух людей, одинаково погрязших в пороке, менее образованный всегда принесет меньше зла. Науки, даже самые отвлеченные и внешне наиболее далекие от практической жизни, все же обостряют ум и, обостряя его, придают ему силу, которую очень легко злоупотребить на жизненном пути, если имеешь жестокое сердце» [17. С. 10].

В общении с природой Руссо видит необходимость подключения всех аспектов человеческой природы. Успешными и позитивными кажутся ему те взаимодействия с природой, которые основаны не только на знании законов природы, но и на «чувстве природы» и деятельностном подходе к ней. Это свидетельствует о *холистическом подходе* Руссо к педагогическому процессу и образу человека в нем.

В современном прочтении холистический принцип в образовании означает обращение к человеку как уникальной целостности, включающей различные взаимодействующие сферы. В процессе педагогического воздействия следует учитывать все из-

вестные современной педагогической науке структурные элементы личности в их сложнейшем взаимодействии и взаимовлиянии и опираться на их сложный комплекс.

В этом отношении перспективны исследования экологической культуры как интегральной характеристики личности [38. С. 9], а так же экологической ответственности. По мнению И. Д. Зверева и И. Т. Суравегиной, «экологическая ответственность есть многоаспектное образование: система отношений человека с окружающей средой и в то же время качества его личности; способность и возможность сознательно, добровольно следовать требованиям морали и права по отношению к окружающей среде; развитая убежденность в необходимости соблюдения экологических требований; единство рационального знания природных закономерностей, эмоциональных переживаний экологических ситуаций, волевых усилий, направленных на активный, творческий подход к решению экологических проблем; социально побуждающий стимул (на уровне мотивов) деятельности и творчества» [148. С. 9].

Академиком Н. Н. Моисеевым введено понятие экологического нравственного императива как необходимого элемента экологической культуры личности и общества и одного из фундаментальных оснований экологического образования. В условиях стремительно развивающегося экологического кризиса, когда стихийная «естественная» перестройка канонов нравственности становится невозможной, Н. Н. Моисеев предлагал чело-

вечеству «самому целенаправленно формировать систему нравственных принципов и создавать общественные структуры (например, образование — прим. Н. М.), способные воплоти эти принципы в ткань общественного сознания» [12. С. 252].

Способность к самоограничению означает такое развитие волевой сферы, которое позволяет владеть собственными желаниями и управлять своим поведением. Это способность проявляется в таком интегральном качестве человека, как ответственность. При развитии ответственности на первый план выступает не столько содержательная, сколько технологическая сторона педагогического процесса. Актуальным и необходимым оказывается поиск педагогических технологий, позволяющих ученику-воспитаннику-ребенку самостоятельно осуществлять выбор линии поведения на основании продуманных и проанализированных вариантов, прогнозирования последствий этих вариантов, а также накопленного опыта принятия решений.

Весь спектр известных педагогических технологий по характеру взаимоотношений между педагогом и ребенком условно можно разделить на два вида: авторитарные и демократические. В контексте гармонизации взаимодействия природы и человека предпочтительнее педагогические технологии демократической направленности. В этих технологиях преобладает педагогическая установка на ученика как субъект познавательной деятельности; на открытый и доверительный эмпатический способ понимания партнера педагогического процесса; на

диалог как преобладающий способ общения; на вариативность мышления; на поиск оптимальной для ребенка образовательной стратегии; на гибкий, учитывающий индивидуальные особенности ребенка, ориентирующийся на его зону ближайшего развития образовательный процесс.

С позиции педагогики разума учитель, как более информированный и знающий, может, используя арсенал авторитарной педагогики, добиться значительных успехов в передаче этих знаний и информации ученику. Но в современной педагогике, целью которой является не передача знаний, а целостное развитие личности, ситуация кардинально меняется. Педагог может больше знать и уметь, быть адекватнее в своей системе ценностей к определенному образцу, эталону, но он не может «правильнее» чувствовать. Эмоциональная сфера человека не подвластна критерию истинности. Опыт чувствования всегда индивидуален и поэтому педагог не может доминировать в процессе приобретения учащимся эмоционального опыта. Он может лишь организовать эмоциональное переживание учащихся, соучаствовать в этом, демонстрируя собственное эмоциональное переживание и используя механизм эмоционального заражения. Это позволяет в качестве одного из принципов современного образования считать *отказ от авторитарности*.

Педагогика Руссо — педагогика признания и уважения индивидуальности ребенка, предоставления ему свободы выбора своих занятий, возможности самостоятельно действо-

вать и принимать решения. В начале творческого пути, только начиная размышлять над педагогическими проблемами, Руссо пишет: «...из двух путей, сулящих мне одинаковый успех, я всегда предпочту тот, который принесет меньше затруднений и неприятностей моим ученикам» [17. С. 11]. Позже он уточнит свою позицию и уже в трактате «Эмиль, или О воспитании» признает необходимость дозированных, специально организованных наставником затруднений для развития ребенка. Вот какова методика Руссо в освоении ребенком основ наук: «Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решать их. Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он станет лишь игрушкой чужого мнения» [18. С. 190].

Итак, принципы современного экологического образования вполне соответствуют философско-педагогическим воззрениям Ж.-Ж. Руссо. Обратив внимание на опасность развития человечества по пути отчуждения от природы, преобладания искусственного над естественным, материально-вещественных сторон жизни над духовными, Руссо создал достаточно целостную философско-педагогическую концепцию. В ней нашли отражение его представления не только об идеальном обществе, но и образ будущего человека, но главное — соответствующая система воспитания, которая имеет футурологическую направленность, основана на холисти-

ческом восприятии человека, содержит призыв к аскетизму и ограничению потребностей, соответствует принципу витальности, является воплощен-

ем призыва к единению с природой, основана на отказе от авторитарной педагогики и характеризуется демократической направленностью.

Список литературы

1. Герасимова, И. А. Природа живого и чувственный опыт / И. А. Герасимова // Вопросы философии. — 1997. — № 8. — С. 123–124.
2. Гирусов, Э. В. Проблема творчества и биосфера / Э. В. Гирусов, Е. Д. Никитин // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 28–32.
3. Глазачев, С. Н. Экологическая культура / С. Н. Глазачев, О. Н. Козлова // Зеленый мир. — 1998. — № 15. — С. 8–12.
4. Горбов, Д. А. Предисловие / Д. А. Горбов // Руссо Ж.-Ж. Исповедь. — М. : Госполитиздат, 1935. — С. 9–28.
5. Дерябо, С. Д. Две модели экологии / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Человек. — 1998. — № 1. — С. 34–40.
6. Дьюи, Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. — М. : Работник просвещения, 1921. — 63 с.
7. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. — М. : Работник просвещения, 1915. — 202 с.
8. Дьюи, Дж. Школа будущего / Дж. Дьюи. — М. : Госиздат, 1922. — 179 с.
9. Ильина, А. «Экологическая тревога»: она существует / А. Ильина // Учитель. — 1997. — № 2. — С. 53–59.
10. Лоренц, К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц // Знание — сила. — 1991. — № 1. — С. 1–11.
11. Моисеев, Н. Н. Восхождение к Разуму / Н. Н. Моисеев. — М. : Издат, 1993. — 173 с.
12. Моисеев, Н. Н. Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. — М. : Молодая гвардия, 1990. — 351 с.
13. Ноосферно-экологический ракурс // Философские проблемы образования. — М. : РАГС, 1996. — С. 123–149.
14. Организация экологического образования в школе / под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. — Пермь : [Б. и.], 1990. — 149 с.
15. Руссо, Ж.-Ж. Исповедь / Ж.-Ж. Руссо. — М. : Госполитиздат, 1935. — 491 с.
16. Руссо, Ж.-Ж. Письма о морали / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — С. 128–132.
17. Руссо, Ж.-Ж. Проект воспитания г-на де Сен-Мари / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — С. 5–20.
18. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — С. 19–592.
19. Урсул, Т. А. Экология, биосфера и ноосфера / Т. А. Урсул // Человек: образ и сущность: ежегодник РАН ИНИОН. — М. : изд-во РАН ИНИОН, 1999. — С. 7–39.
20. Хесле, В. Философия и экология / В. Хесле. — М. : изд-во «Ками», 1994. — 192 с.
21. Штейнер, Р. Мистерии древности и христианство / Р. Штейнер. — М. : Теософия, 1912. — 358 с.
22. Штейнер, Р. Очерк тайноведения / Р. Штейнер. — М. : Теософия, 1916. — 385 с.
23. Штейнер, Р. Теософия / Р. Штейнер. — М. : Теософия, 1915. — 488 с.