

Текст взят с психологического сайта <http://www.myword.ru>

На данный момент в библиотеке MyWord.ru опубликовано более 2000 книг по психологии.

Библиотека постоянно пополняется. Учитесь учиться.

Удачи! Да и пребудет с Вами.... :)

Сайт www.MyWord.ru является помещением библиотеки и, на основании Федерального закона Российской Федерации "Об авторском и смежных правах" (в ред. Федеральных законов от 19.07.1995 N 110-ФЗ, от 20.07.2004 N 72-ФЗ), копирование, сохранение на жестком диске или иной способ сохранения произведений размещенных в данной библиотеке, в архивированном виде, категорически запрещен.

Данный файл взят из открытых источников. Вы обязаны были получить разрешение на скачивание данного файла у правообладателей данного файла или их представителей. И, если вы не сделали этого, Вы несете всю ответственность, согласно действующему законодательству РФ. Администрация сайта не несет никакой ответственности за Ваши действия./

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

В. И. Панов

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Опыт построения
методологии**

МОСКВА НАУКА 2004

УДК 159.9
ККК" 88 4
ББК 88.4

*Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ)
проект № 03-06-16002д*

Панов В.И.

Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. - М.: Наука, 2004. - 197 с. ISBN 5-02-032810-3 (в пер.)

В монографии делается попытка систематизировать различные эколого-психологические исследования по направлениям: психологическая экология, экологический подход к восприятию, психология окружающей среды, психология экологического сознания и т.д. Как самостоятельная область психологических исследований рассматривается экологическая психология, в основе которой лежит развитие психической реальности в виде процессов зрительного восприятия движения и стабильности, психических состояний и их природной динамики, а также формирования экологического сознания природоцен-трического типа.

Для психологов, экологов, научных работников, занимающихся эколого-психологическими исследованиями.

ТП 2004-11-14

ISBN 5-02-032810-3

© Российская академия наук, 2004

© Оформление. Издательство "Наука", 2004

ПРЕДИСЛОВИЕ

В 1992 г. Василий Васильевич Давыдов, бывший тогда вице-президентом Российской академии образования, предложил мне стать одним из соруководителей (вместе с В.П. Лебедевой и В.А. Орловым) программ "Экология детства" и "Одаренный школьник", выполнявшихся на базе Центра комплексного формирования личности РАО (г. Черноголовка Моск. обл.).

Работа по этим темам заставила меня погрузиться в область психологических исследований, занимающихся изучением влияния окружающей среды на обучение и развитие (физическое, психическое, социальное) детей школьного возраста. Говоря об окружающей среде, я имею в виду среду семейную, образовательную (дошкольную, школьную, вузовскую и внешкольную в учреждениях дополнительного образования), а также пространственно-предметную, информационную, этнокультурную и т.п. Стало ясно, что окружающая среда выполняет по отношению к школьникам двоякую роль. С одной стороны, она предоставляет (или не предоставляет) условия, необходимые ребенку для его успешного обучения и обусловленного этим обучением развития. Поэтому встала необходимость выяснить, какие условия необходимы для успешного обучения и развития школьника, развитие каких сфер его личности они обеспечивают, способен ли ученик самостоятельно использовать эти условия, каковы должны быть действия педагога и психолога, чтобы условия школьной образовательной среды способствовали успешному обучению и развитию детей, и т.д. С другой стороны, окружающая среда является не только условием, но и фактором, оказывающим определенное влияние на обучение и развитие школьника. В частности, речь идет о том влиянии, какое оказывают различные образовательные технологии на напряженность обучения и, следовательно, на психическое и физическое состояние учащихся. В свою очередь, это поставило вопрос о соответствии содержания и методов обучения собственной природе физиологического, психического и социального развития детей школьного возраста.

Сама формулировка темы "Экология детства" вынуждает нас обратиться к вопросу отношения человека к природе, т.е. к окружающему миру природы, а также к внутренней природе самого человека, его развития как явления, двуединого по своей биологической и социальной сущности. На самом деле речь должна идти

не о двух, а о четырех сущностях, реализующихся в человеке: о биологической, о социальной, о духовной, о которой все чаще вспоминают в последние десятилетия, и о психической, которую по определенным причинам обычно сводят (редуцируют) к первым трем. Понятно, что школьное обучение, помимо знаний по учебным предметам, должно обеспечивать формирование духовно-нравственной сферы учащихся как системы их жизненных установок и ценностей общечеловеческого плана. И прежде всего по отношению к окружающей природе, к другим людям и к самому себе как существу не только социальному, но и природному. Иначе говоря, речь идет о формировании сознания учащихся и в первую очередь сознания экологического. Отсюда необходимость углубленно исследовать экологическое сознание, его психологическую структуру и психолого-педагогические условия его формирования.

Так возникла необходимость анализа и обобщения данных по психологии экологического сознания как одного из направлений экологической психологии и, в итоге, анализа других основных направлений эколого-психологических исследований, изучающих развитие психики и сознания человека в системе "человек - окружающая (социальная и природная) среда".

Понятно, что решить проблему обучения и развития одаренного школьника в условиях массовой общеобразовательной школы невозможно без изменения самих целевых установок школьного обучения. Речь идет о необходимости замены вопроса о содержании и методах обучения тем или иным учебным предметам вопросом о создании условий, обеспечивающих развитие способностей детей с разным уровнем готовности к обучению. То есть необходимо создание образовательной среды как системы условий и факторов, обеспечивающих учащимся возможность для проявления их творческой природы, их скрытых (потенциальных) интересов и способностей наряду с детьми, чьи способности уже проявились и были развиты до высокого уровня.

Подобное смещение акцента влечет за собой изменение понимания того, что в ходе школьного обучения должны создаваться условия для развития не только познавательной сферы учащегося (познавательные процессы и способности), но также его эмоциональной, личностной, духовно-нравственной и, конечно же, сома-топсихической сферы его сознания. Более того, предметом развития в процессе современного школьного обучения должно быть именно *сознание* учащегося как системное единство всех сфер его психики, определяющее и выражающее его отношение к окружающему миру, другим людям и к самому себе как части этого мира.

Отсюда возникла необходимость анализа еще двух проблемных направлений. Это, во-первых, проблема *психических состояний*,

возникающих в условиях повышения напряженности образовательной среды в школе как педагогического средства развития способностей учащихся, и в условиях характерной для современного общества стрессогенности социально-экономических отношений, т.е. социальной среды в целом.

Во-вторых, это проблема *экологического сознания*, о чем было сказано выше, которая предстает не только как проблема "Экологии детства" или мировоззренческая проблема духовно-нравственного развития учащихся, но и как проблема социализации учащихся в соответствии с возрастными и социальными особенностями их развития. Речь идет о том, что на каждом возрастном этапе развития (дошкольном, младше-школьном, подростковом, старше-школьном) должно произойти формирование таких биологических, психологических и личностных (социальных) новообразований, которые обеспечивали бы его вхождение на последующий этап возрастного развития. В частности, согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, это должны быть психические новообразования, соответствующие типу деятельности, ведущей для данного возраста.

Необходимость разобраться в перечисленном круге проблем послужила причиной создания в 1996 г. Лаборатории экопсихологии развития в Психологическом институте РАО и проведения в этом же институте трех российских конференций по экологической психологии (в 1996, 2000 и 2003 гг.).

В итоге настал момент, когда возникла необходимость провести обобщение и некоторую систематизацию многолетней работы по указанным проблемам на базе Центра комплексного формирования личности РАО, в Лаборатории экопсихологии развития, на базе Центра творчества детей и юношества "Радужный" ЮУО и лицея № 1524 ЮВУО г. Москвы, а также при подготовке учебных программ по экологической психологии в Международном независимом эколого-политологическом университете, в Институте психоанализа и в Смоленском гуманитарном университете.

Таким образом, цель данной монографии заключается в описании опыта построения методологии экологической психологии как области психологических исследований, отличающейся по своему объекту, предмету и методу от других направлений психологической науки и практики. По этой же причине данная монография не претендует на исчерпывающий анализ всех направлений эколого-психологических исследований, разрабатываемых в отечественной и зарубежной науке, а представляет именно опыт изложения определенного взгляда на психику как особую форму природного бытия, порождающуюся и развивающуюся во взаимодействии человека с окружающей средой.

Эта работа стала возможной благодаря финансовой поддержке со стороны Российского гуманитарного научного фонда.

Не могу не выразить благодарность за поддержку в работе Виталию Владимировичу Рубцову, Инне Владимировне Равич-Щербе и Виктору Владимировичу Знакову, а также за сотрудничество в разные периоды работы - В.П. Лебедевой, С.Д. Дерябо, В.А. Левину, Л.М. Богатыревой, Т.В. Хромовой и сотрудникам Лаборатории экопсихологии развития Т.М. Марютиной, М.О. Мдивани, Ш.Р. Хисамбееву, А.В. Гагарину и др. Особая благодарность за помощь и терпение моей сотруднице и жене Элле Викторовне Лидской.

Часть 1

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ОБЛАСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Глава 1

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1.1. Экологические проблемы

К экологическим проблемам, определяющим актуальность и интерес к экологической психологии на современном этапе ее развития, относится осознание того, что сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к природе своей собственной.

В своем выступлении на второй Российской конференции по экологической психологии председатель Госкомэкологии РФ В.И. Данилов-Данильян (2001, с. 9-11), обращая внимание на то исключительное значение, которое имеют психологические аспекты охраны окружающей среды, подчеркнул, что "это исключительное значение далеко не всеми осознается в полной мере. Есть очень много людей, которые считают, что проблемы охраны окружающей среды и ее сохранения в состоянии, пригодном для жизни человеческого рода, могут быть решены техническими средствами. Эта точка зрения глубоко ошибочна. ...То состояние кризиса, в котором находится окружающая среда на нашей планете, обусловлено неразумным, неумелым, неадекватным использованием достижений научно-технического прогресса". И далее он продолжает: "Причем же здесь психология, почему я подчеркнул большое значение для работы экологов этого аспекта? Очень просто. В своем развитии человек овладел силами, позволяющими ему разрушить эту систему регулирования окружающей среды. Экологический кризис - это несоответствие между уровнем воздействия на природу и теми границами, в которых должны находиться воздействия, чтобы система жизни могла адекватно регулировать окружающую среду". Поэтому "главная работа - это не с техникой, не с изобретениями научно-технического прогресса, а над сознанием человека. Это как раз ваша область, это входит в вашу компетенцию. Поэтому я с полной ответст-

венностью говорю, что ваше направление одно из важнейших в работе по решению экологических задач, которые стоят перед человечеством".

Согласно анализу, проведенному философом В. Хесле (1994), основные тенденции развития человечества в последние столетия определялись экономической парадигмой, ориентирующей сознание человека на потребительское (эксплуататорское) отношение к миру окружающей природы, к другим людям и, можно добавить, -к самому себе. «...Если потребности жителей национального социального государства начинают стихийно возрастать, тогда государство должно попытаться удовлетворить данные потребности; сделать же оно это может только там, - замечает В. Хесле, - где столкнется с наименьшим сопротивлением. А таковы, в сущности, два типа объектов: с одной стороны, природа, с другой стороны, нации, еще не выработавшие принцип социального правового государства, живущие, например, при полуфеодализме, одним словом, народы "третьего мира". В итоге эксплуатацию пытались прикрыть каким-то мнимым правом. *Природа же в философии права нового времени всегда оставалась бесправной...*» (В. Хесле, 1994. С. 24; курсив мой. - В.П.).

К этому необходимо добавить, что слова о бесправии природы относятся не только к природе как "внешней среде" обитания человека, но и к природе "внутренней", т.е. природе самого человека. Причем в настоящее время все чаще говорят о том, что по своей природе человек является существом триединым, в котором в неразрывной связи воплощаются сущности биологическая, социальная и духовная (Т.Ф. Столярова, 1997).

Однако, с психологической точки зрения, корни данной проблемы значительно глубже и серьезнее. Их следует искать в закономерностях формирования сознания человека. По природе самой психики и сознания, как ее высшей формы развития, формирование сознания происходит в деятельности человека и потому его структура и содержание обусловлены содержанием и способами деятельности как отдельного индивида, так и социальных групп или общностей людей и в конечном итоге человечества в целом.

Именно господствующее влияние экономической парадигмы развития человечества обусловило технократический характер нашей цивилизации. А это в свою очередь привело к тому, что сознание человека по преимуществу стало формироваться в контексте преобразования вещных свойств и отношений окружающего мира с целью их использования для выживания и экономического благосостояния человека. И потому, как сказано, природа вплоть до XX в. оставалась бесправной, что определяло отношение к ней как к объекту эксплуатации и потребления ее ресурсов.

Преодоление экологического кризиса не может быть осуществлено в рамках технократического способа мышления, господствующего

щего в сознании современного человека, по крайней мере, в общественном и индивидуальном сознании людей в развитых странах. Требуется переориентация человека на осознание необходимости сохранения планеты и ее ресурсов как своей жизненной среды, потому что дело не в возросших технологических возможностях воздействия на природу, а в том, что использует их человек, оставаясь на прежнем уровне сознания - потребительского отношения к природе, к себе и к другим людям. Необходимым условием подобного изменения сознания людей является принятие в качестве руководства к действию так называемого экологического императива. Под *экологическим императивом* понимается такое взаимодействие с природой, согласно которому "правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие" (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996. С. 13).

Более того, вопрос стоит значительно шире. Согласно В.И. Вернадскому, «Человек, как он наблюдается в природе, как и все живые организмы, как и всякое живое вещество, есть определенная *функция биосферы*, в определенном ее пространстве-времени... Цивилизация "культурного человечества" - поскольку она является формой организации новой геологической силы, создавшейся в биосфере, - *не может прерваться и уничтожиться*, так как это есть большое природное явление, отвечающее исторически, вернее геологически, сложившейся организованности биосферы. Образуя ноосферу, она всеми корнями связывается с этой земной оболочкой» (1991, с. 40). Из чего следует, что проблема сохранения окружающей среды, жизни на планете и самого человека не может быть решена, пока человечество не осознает, что оно одновременно является и *продуктом развития* природы (включая человека и Землю), и *средством общеприродного процесса развития системы "человек - планета"*. Последнее означает, что человек должен рассматриваться в роли субъекта¹, который в процессе самоосуществления реализует (точнее, должен реализовать) свою жизнедеятельностью универсальные (общеприродные) принципы саморазвития природы (природных форм бытия), в том числе человека и планеты в целом.

Под универсальными принципами в данном случае подразумеваются такие, которые являются общими для различных природных форм бытия, в том числе для планеты и для человека.

Примером мо-

¹ "Субъект, носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленной на объект" (Философский энциклопедический словарь, 1983. С. 661). В понятии "субъект" совмещены онтологический аспект (носитель предметно-практической деятельности, в нашем случае - процесса развития) и гносеологический аспект (источник познавательной и предметно-деятельностной активности, направленной на объект, в нашем случае - на природу).

жет служить принцип системности, который в экологии, например, конкретизируется в виде понятия "экосистема"².

Преодоление экологического кризиса требует формирования такого сознания у людей, такого отношения к природе и к человеку (т.е. к себе и к другим людям), в основе которого должно лежать осознание того, что человек не противопоставлен природе. Напротив, являясь субъектом реализации общих закономерностей природы, он является ее ключевым моментом. При этом, с одной стороны, природа выступает для человека средством актуализации и развития его природных (в широком, а не только в биологическом смысле) возможностей для осуществления различных видов деятельности по преобразованию окружающего мира и самого себя. А с другой - человек, развивая свои природные качества, реализует своей деятельностью принципы становления природных форм бытия и тем самым выступает по отношению к природе средством ее саморазвития. Речь идет как о создании антропогенной среды, так и о собственном развитии человека как природного (биологического и психического), социального и духовного существа. Осознание и принятие человеком ответственности за развитие самого себя, планеты и природы в целом означает, что человек становится *экологическим субъектом*, т.е. субъектом экологического процесса развития.

Однако нетрудно заметить, что вопросы формирования сознания человека и использования его возможностей к саморазвитию во взаимодействии с окружающей природой - это уже сфера психологических исследований. Поэтому встает проблема изучения экологического сознания как психологического явления, а также разработки методов психологической диагностики и формирования экологического сознания у специалистов и у населения в целом.

1.2. Социальные проблемы

Для второй половины XX столетия характерно расширение представлений об окружающей среде. Произошло осознание, что проблемы окружающей среды не сводятся к загрязнению природной среды или опасному и нерациональному использованию природных ресурсов. Они охватывают также проблемы охраны и защиты социального и культурного наследия (Охрана окружающей среды: проблемы просвещения, 1983; В. Хесле, 1994). Поэтому помимо физических и биологических в это понятие стали включать со-

² "Экосистема - сообщество живых организмов вместе с неживой частью среды, в которой оно находится, и всеми разнообразными взаимодействиями. Ее основные признаки: 1) независимость от внешних источников вещества и энергии, но не от солнечного света, 2) способность обеспечивать круговорот веществ, необходимых для сохранения жизни" (Оуэн, 1984. С. 120).

циальные и культурные факторы, выступающие в качестве условия и средства воспроизводства культурно-исторических способов обеспечения жизнедеятельности человека и его развития как субъекта культуры.

Социальная среда человека характеризуется большим разнообразием. В нее входят этническая, семейная, образовательная, информационная, духовная и другие сферы социальной жизни человека. Здесь существенно отметить, что каждый из указанных видов социальной среды в России последних десятилетий подвергся значительным изменениям, вызванным так называемой перестройкой и последовавшим за ней общим кризисом социально-экономических, политических и нравственных отношений.

Так, семья переживает кризис как социальная ячейка общества и как психологическая среда для социализации ребенка. При этом обнаруживается несоответствие социального опыта старшего поколения условиям и специфике современного социума, что вызывает социальную напряженность и неуверенность в завтрашнем дне. Неустойчивость социальных отношений, неуверенность родителей в завтрашнем дне семьи поражает самое слабое звено - детей. Поэтому в настоящее время наряду с проблемами охраны окружающей среды на первый план выходят проблемы защиты человека и особенно детей от негативного воздействия физической, социальной, психологической и духовной среды.

Школьная образовательная среда также переживает кризис, в связи с чем российское образование претерпевает очередную модернизацию, целью которой является переход к компетентностным, личностно-ориентированным, развивающим и здоровьесберегающим образовательным технологиям (Концепция модернизации российского образования до 2010 г., 2002).

"Экологический подход" к ребенку в системе образования должен заключаться в том, чтобы логика организации образовательных сред и технологий обучения настолько соответствовала общеприродным закономерностям физического, психического, социального и духовно-нравственного развития детей, чтобы не стать причиной ухудшения их здоровья (Учителю об экологии детства, 1996).

Все более актуальным становится вопрос о психологической безопасности информационной среды, о том бездуховном информационном потоке, который обрушивается на детей с экранов телевизоров, видео и который буквально пропитан агрессивностью. В совокупности эти проблемы образуют психологический аспект экологии детства.

Особую проблему социальной среды составляет духовный вакуум, образовавшийся в сознании большинства российских граждан в период так называемой перестройки (В.И. Панов, 1996).

Естественно, в число проблем социальной среды входят и такие, как неудовлетворительные жилищные условия, недоедание. Одним

и

словом, все те проблемы, которые вызываются бедностью и низким уровнем экономического развития. И если до недавнего времени предполагалось, что перечисленные социальные проблемы могут быть решены за счет развития экономической сферы жизни общества, то сейчас формируются и другие мнения (В. Хесле, 1994).

В итоге происходит смысловое (семантическое) расширение понятия "экология": из биологического оно становится междисциплинарным (экология человека³, включая экологию детства, экологию личности и др.), наполняется мировоззренческим смыслом (экология сознания, экология духовности и т.п.). Это подтверждается, в частности, тем, что в последние годы все более широкое распространение получают общественные и религиозно-философские движения и структуры, рассматривающие экологический кризис как часть более общей проблемы - проблемы возрождения и сохранения духовности человека.

Исходя из этого, встает необходимость изучения психологического влияния, оказываемого разными видами социальной среды на жизнь и развитие человека. ,

1.3. Проблемы экстремальной и практической психологии

Характерная для последних десятилетий нестабильность социально-экономических и политических условий жизни, увеличение количества стихийных бедствий и техногенных катастроф, рост преступности, неуверенность в завтрашнем дне, отсутствие психологической подготовки к жизни в экстремальных условиях - все эти характерные черты в последнее десятилетие с особой остротой ставят практические проблемы психологической подготовки и готовности к жизнедеятельности в сложных, стрессогенных социально-психологических условиях, а также оказания психологической помощи детям и взрослым в условиях экстремальных и постэкстремальных ситуаций. Это акцентирует внимание на кризисных изменениях психического состояния и поведения людей в экстремальных условиях, на психологической поддержке участников боевых и поисково-спасательных действий, членов их семей и пострадавшего населения, а также их последующей социальной и психологической реабилитации. К экологической психологии эти вопросы относятся в той мере, в какой при постановке их исследования и разработке методиче-

³ "Экология человека: 1) комплексная дисциплина, исследующая общие законы взаимоотношения биосферы (ее подразделений) и антропосистемы (ее структурных уровней) человечества, его групп (популяций) и индивидуумов, влияние природной (в ряде случаев и социальной) среды на человека и группы людей; 2) экология человеческой личности; 3) экология человеческих популяций, в том числе учение об этносах. Э.ч. включает как социально-психологические отношения между людьми, так и отношение людей к природе..." (Экологический словарь, 1993. С. 98).

ского обеспечения в качестве исходного основания используется система "человек - окружающая среда". Речь идет об изучении и разработке методов использования природно-, социально- и виртуаль-но-средовых факторов для практического изменения психических состояний человека в обыденных, экстремальных и постэкстремальных условиях, в частности, в качестве одного из средств психологической реабилитации.

При этом в связи с особенностями восприятия и осмысления экологических проблем глобального масштаба особую актуальность начинает приобретать поставленная в работах А.И. Миракяна и его сотрудников проблема изучения функционального диапазона (т.е. пределов) человеческого восприятия и мышления (А.И. Мира-кян, 1990-2004; Принципы порождающего процесса восприятия, 1992). Она обусловлена тем, что решение подобных задач планетарного и тем более космического масштабов зависит от "разрешающей способности" и пределов адекватного применения самого способа восприятия и мышления специалистов, оценивающих и принимающих решения по экологическим проблемам (см., напр.: Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде, 1992).

Таким образом, возникает необходимость включения окружающей среды в качестве объекта восприятия и в качестве одного из исходных оснований для построения экспериментальных исследований познавательных и иных психических процессов, а также разработки практических методов формирования и психологической коррекции психических процессов, состояний, общения, сознания и т.п.

1.4. Образовательные проблемы

Здесь выявляются два круга проблем, один из которых определяется современными тенденциями развития образования в современном мире и в России в том числе, а другой - психологическими аспектами экологического образования и формирования экологического сознания и культуры. Принятие в виде закона Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (2002) обострило теоретический и практический интерес к понятию "образовательная среда" и ее роли в обучении, развитии и социализации подрастающего поколения. В соответствии со стратегическими целями, сформулированными в этой концепции, образование должно обеспечивать условия для формирования глобального, полифункционального и толерантного мышления у учащихся и педагогов, а также коммуникабельности и готовности к личностному и профессиональному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. Для этого должен произойти переход от "знаниевой" и адаптивно-дисциплинарной парадигмы обучения и воспитания к компетентност-ной и личностно-ориентированной парадигмам, обеспечивающим

развивающий и опережающий характер обучения, развития и социализации обучающихся. Подобная переориентация системы образования на личность учащегося и создание условий для ее полноценного развития и социализации выводит понятие образовательной среды в число базовых понятий современного образования. Однако, как отмечают многие авторы, несмотря на широкое использование словосочетания "образовательная среда", его определение как понятия еще требует методологического анализа, теоретического уточнения и практического исследования (И.А. Баева, С.Д. Дерябо, Т.Г. Ивошина, В.П. Лебедева, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.).

Это объясняется, во-первых, неустоявшейся терминологией педагогических и психологических исследований современного образования; во-вторых, различными концептуальными позициями и эмпирическими (практическими) основаниями, на которые опираются эти исследователи; в-третьих, тем, что исследования, специально посвященные диагностике, проектированию и экспертизе образовательной среды, появились (если не считать работ по педологии) лишь в последнее десятилетие.

Следовательно, целенаправленное и осознанное использование образовательной среды как совокупности условий для обучения и развития и как средства управления развитием образовательного учреждения требует методологического анализа самого понятия "образовательная среда", структуры образовательной среды, ее типологии, а также психолого-педагогических методов ее проектирования и экспертизы.

К образовательным проблемам, выражающим психологические аспекты экологического образования и формирования экологического сознания и культуры, относятся следующие:

1. Необходимость понимания того, что экологическое образование не может ограничиваться только традиционными, информационно-просветительскими методами обучения и воспитания. Требуется использование методов активного формирования экологического сознания, что невозможно без исследования психологических основ воспитания у учащихся способности воспринимать, переживать, мыслить и действовать как экологический субъект.
2. Необходимость разработки и внедрения психологических методов диагностики, коррекции и формирования экологического сознания (экоцентрического и природоцентрического типов) в системе экологического образования с использованием традиционных и нетрадиционных методов обучения. В последнем случае имеются в виду практико-ориентированные (деятельные, экспериментальные) методы обучения, детские экологические движения, имитационные экологические игры и др.
3. Социокультурная потребность в развитии способностей учащихся и воспитании у них жизненных ценностей и установок гумани-

стической направленности. Это требует целенаправленного психологического и дидактического анализа и использования образовательной среды как фактора, условия и средства построения учебно-воспитательного процесса в школе и в высших учебных заведениях. В свою очередь это ставит проблему разработки психолого-дидактических и экопсихологических принципов и методов проектирования и экспертизы образовательной среды. При этом особое внимание обращается на необходимость разработки экопсихологических принципов образовательных сред, обеспечивающих развитие специальных, общих и творческих способностей учащихся "не в ущерб" их психическому и физическому здоровью.

4. Отсутствие психологических и педагогических кадров, специально подготовленных для решения вышеперечисленного круга проблем, а также образовательных учреждений, в которых осуществлялась бы целенаправленная подготовка "экопсихологически" образованных кадров. При этом встают следующие образовательные задачи: а) подготовка психологов, специализирующихся в области оптимизации взаимодействия человека и окружающей среды (пространственной, природной, социальной, образовательной, духовной и т.п.); б) подготовка психологов, специализирующихся на психологических аспектах жизнедеятельности в экстремальных условиях; в) подготовка практических психологов, специализирующихся на формировании массового и индивидуального экологического сознания эгоцентрического и природоцентрического типов, определяющего мышление и поведение людей по отношению к окружающей природе, к другим людям и к самому себе как природному явлению.

1.5. Методологические проблемы

Здесь надо выделить два круга проблем, один из которых характеризует общее состояние психологической науки и практики, а другой - состояние эколого-психологических исследований. Общее состояние современной психологической науки и практики характеризуется большой концептуальной разнородностью, которая не столько объясняет бесконечное разнообразие эмпирических данных, сколько показывает их противоречивость и феномено-логичность. При этом фундаментальные особенности и общие (универсальные) закономерности психики как явления, единого по своей природе, в силу эмпирической разнородности методологических предпосылок в объект исследования, как правило, не попадают и потому остаются скрытыми (А.И. Миракян, 1990, 1992, 1999, 2004; В.И. Панов, 1992, 1998а, 2001а).

На смену идеологической обусловленности и ограниченности в отечественную психологию пришла методологическая неразборчивость и слепое преклонение перед зарубежными психологическими

методами и теориями: от гуманистической психологии до многочисленных тренинговых и психотерапевтических методов. Понятно, что необходимо перенимать лучшее из зарубежного опыта психологической науки и практики. Определить это "лучшее" невозможно без соответствующего методологического и теоретического анализа современных методологических подходов к пониманию психики (гносеологического, онтологического, гуманистического, экологического), в том числе подходов, в центре внимания которых находятся психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей средой.

Указанное состояние методологических проблем остается характерным и для традиционных психологических направлений и для разнообразных относительно новых направлений, объединяемых под общим названием "экологическая психология": психологическая экология, экологический подход в психологии, психология окружающей среды, психология экологического сознания, психология глобальных изменений, экопсихология развития и др.

Дело в том, что отличительной чертой экологической психологии является то, что поле ее теоретических исследований и практико-ориентированных разработок формируется на стыке самых различных психологических и не психологических научных дисциплин: общей и социальной психологии, психологии и психофизиологии труда, педагогической и практической психологии, психотерапии и экстремальной психологии, и, конечно же, экологии, педагогики, социологии и других научных дисциплин. Понятно, что представители каждой из указанных дисциплин приходят в экологическую психологию со своим концептуальным, понятийным и методическим материалом и видением эколого-психологических проблем.

Несмотря на достаточно большое количество публикаций, диссертаций, конференций по экологической психологии, термин "эко-психология" нередко воспринимается и интерпретируется в психологическом сообществе как некое аморфное направление психологической науки, имеющее лишь какое-то отношение к экологии. И потому и сейчас можно встретить авторов, которые под экологической психологией понимают все, что может иметь приставку "эко", "экология" или "экологический(ая)", которая традиционно связывается ими с предметной областью экологии. Вследствие этого происходит подмена эколого-психологической проблематики экологической или методической, если речь идет об экологическом образовании. Между тем ключевым базовым словом в словосочетании "экологическая психология" (в отличие от психологической экологии, например) является именно "психология". Это означает, что в общем виде объектом экологической психологии, как и любой другой области психологической науки, является *психическая реальность*, особенности определения которой в качестве объекта исследования обусловлены характером взаимодействия человека с окружающей

средой. Тогда как объектом экологии выступают все-таки экосистемы, пусть даже самым важным их компонентом является человек как носитель психики. Есть и обратная тенденция, когда не учитывается то, что объектом эколого-психологических исследований выступают не любые проявления психической реальности и ее особенности, а только те, которые рассматриваются в контексте системного отношения "человек - окружающая среда".

Отсюда встают такие проблемы методологического характера, как систематизация различных направлений эколого-психологических исследований и выявление методологических особенностей каждого из них и в то же время таких методологических предпосылок, которые позволяют говорить об экологической психологии как самостоятельной области психологических исследований, теории и практики.

1.6. К проблеме определения экологической психологии

К методологическим проблемам, обуславливающим актуальность систематизации различных направлений эколого-психологических исследований, относится и проблема собственно определения экологической психологии.

У специалиста (психолога, эколога или философа), впервые встретившего словосочетание "экологическая психология", естественно, возникают по крайней мере два вопроса: 1) что связывает "экологию" и "психологию" настолько, что появляется такое словосочетание, как "экологическая психология" и 2) является ли данное словосочетание данью моде или обозначением научного направления, имеющего свой объект, предмет и метод исследования? Действительно, несмотря на большое количество работ, проводимых в нашей стране в рамках экопсихологической проблематики (В.В. Абраменкова, Ю.Г. Абрамова, Н.Н. Авдеева, Т.Ф. Базылевич, Г.А. Ковалев, О.М. Дерябина, С.Д. Дерябо, В.А. Иванников, И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Э.С. Кульпин, Е.О. Лазебная, А.Б. Леонова, В.Е. Лепский, Б.Т. Лихачев, В.И. Панов, Ю.М. Плюс-нин, В.В. Рубцов, В.О. Скребец, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и многие другие), как научный термин "экopsихология" ("экологическая психология") еще не обрела своего общепринятого понимания.

Как уже говорилось, экологическая психология формируется и развивается на стыке экологии, экологии человека, разных направлений психологии, психотерапии, педагогики, философии и других научных дисциплин. В настоящее время исследования экopsихологической направленности проводят различные ведомства (РАН, РАО, МГУ, Минобрoзoвaния, Минздрав, Минобрoны, МЧС, МВД и др.), но обособленно друг от друга, используя разные теоретические основания и методы, нередко силами специалистов, не имеющих до-

статочного "экопсихологического" образования. При этом обнаруживается не всегда правомерное использование самого термина "экологическая психология" ("экопсихология").

Одной из причин этого является различный перевод разными авторами соответствующих англоязычных терминов. Вследствие чего «в научной литературе, с одной стороны, термин "экологическая психология" используется для обозначения ряда достаточно отличающихся друг от друга направлений и областей психологического исследования, а с другой - в одной и той же работе иногда можно встретить использование терминов "экологическая психология", "психологическая экология", "психология окружающей среды" как полных синонимов, т.е. для обозначения одной и той же области» С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996а, с. 29). При этом наиболее распространенным в обыденном и даже научном сознании является понимание "экологии" как синонима понятий "отношение к природе", "защита", "сохранение", "чистота" и т.п. (Ю.М. Плюснин, 1997).

Другая причина заключается в неоднозначности самих понятий "экология" и "психология". Так, экология в настоящее время может рассматриваться как соответствующая область биологической науки, как междисциплинарный подход к изучению экосистем планетарного масштаба, как мировоззренческая позиция, ставящая своей целью сохранение жизни на Земле, и т.д. С другой стороны, и психология как научная дисциплина складывается из различных направлений, каждое из которых отличается своим пониманием предмета и метода исследования: общая психология и возрастная, социальная и педагогическая, и др. Помимо этого сложности в определении экологической психологии обусловлены тем, что ее проблемами занимаются специалисты из разных областей психологии, педагогики, экологии и социологии, и при определении экопсихологии они используют свой и, следовательно, различный понятийный аппарат.

По этой причине в настоящее время даются разные определения того, что следует понимать под экологической психологией. Для примера приведу только три из них.

Так, С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996а) понимают под экологической психологией собственно психологию экологического сознания, в соответствии с чем ключевой проблемой экологической психологии они считают исследование индивидуального и группового экологического сознания как совокупности экологических представлений, существующего отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней.

По мнению Г.Г. Аракелова (1997, с. 37), "Экопсихология занимается экологическим благополучием психического здоровья нации, народа. Это мультидисциплинарная наука, изучающая роль и влияние вредоносных человеческих факторов на других людей: их психику, мозг, поведение и возникающие при этом последствия".

В.О. Скребец (1998, с. 3) дает следующее определение экологической психологии: "Экологическая психология (от греч. *oikos* - окружение, среда; *psyche* - душа; *logos* - наука, учение) - наука, изучающая характер и особенности психологических воздействий на человека со стороны природного, социального и антропогенного окружения, связанных с этим переживаний, внутренних состояний человека и общества. Как следует из этого определения, область экологической психологии - это не просто отражение среды органами чувств и не просто отношение к окружению, а влияние среды, влекущее за собой изменения комплексного характера - от эмоций и настроений до мотивов деятельности, устремлений, ценностных ориентации, поступков, предпочтений, волеизъявлений".

В 1996, 2000 и 2003 гг. в Психологическом институте РАО при поддержке Российского гуманитарного научного фонда были проведены три Российские конференции по экологической психологии.

В итоге было признано (по результатам работы первой конференции), что:

- исходным для эколого-психологических исследований является представление о том, что психические процессы, состояния и сознание, психическое развитие, обучение и поведение человека, а также его психическое здоровье нельзя рассматривать вне связи конкретного индивида с окружающей средой (природной, информационной, образовательной, семейной и т.п.) и природой в целом, т.е. вне систем "индивид - окружающая среда", "человек - окружающая среда" и/или "человек - природа", причем разные специалисты по-разному представляют функциональное и структурное содержание этих систем;
- эколого-психологические исследования характеризуются таким же концептуальным и эмпирическим разнообразием, которые характерны для современного состояния психологии в целом.

При подведении итогов второй Российской конференции по экологической психологии (12-14 апреля 2000 г.) было отмечено, что в сознании российских психологов уже формируется общее понимание области исследований и практики экологической психологии. В настоящее время под термином "экологическая психология" подразумевается:

- специальная область психологических исследований, занимающаяся изучением психологических аспектов взаимодействия человека с различными видами окружающей природной и социальной среды (физико-химической, пространственной, образовательной, информационной, городской и др.), включая влияние средовых факторов и условий на психику человека, а также типы экологического сознания, выражающего отношение человека к природной среде (миру природы);
- конкретно-методологический подход к изучению психических явлений. Например, экологический подход к зрительному восприятию, по Дж. Гибсону (1988);

- своеобразная социальная озабоченность представителей психологической науки и практики отрицательным влиянием антропогенной среды (например, информационной, городской и иной) на состояние и развитие психики человека.

Отличительной чертой третьей конференции по экологической психологии (3-я Российская конференция..., 2003) наряду с активным обсуждением предмета и эмпирических данных эколого-психо-логических исследований стало снижение внимания к вопросу о том, что следует понимать под экологическим сознанием, и, напротив, обострение внимания к методам его формирования средствами экологического образования, имитационных экологических игр в условиях дошкольного, школьного и высшего образования. Нельзя не отметить возросший интерес участников конференции к проблемам психологии образовательной среды и психологических аспектов интернет-среды. Кроме того, обозначилась новая тема - психологические аспекты экологии здоровья и социально-средовые условия старения.

Тем не менее, некоторые авторы считают неправомерным использование термина "экологическая психология". Так, В.И. Медведев, А.А. Алдашева полагают, что «В.И. Вернадский, П. Тейяр де Шарден и другие ученые, рассматривая понятие ноосферы и вводя его в экологию, также подразумевали надорганизменный уровень, определяя его главным образом понятием "человечество". Поэтому такие термины, как экологическая психология и т.п., неправомерны, как неправомерно и включение в эти понятия... вопроса о влиянии факторов внешней среды на физиологическое и психологическое состояние человека. Действительно, анализируя приводимые в таких работах данные, легко увидеть, что они просто описывают процессы, протекающие у человека при действии того или иного природного фактора». И далее: «Авторы настоящей работы предпочитают оставаться на более строгой позиции, стараясь избегать широкого толкования понятия, и отказываются от использования термина "экологическая психология"» (2000, с. 12). Между тем, как отмечают Дерябо и Ясвин, экологическая психология - это вполне определенное направление психологической науки, сформировавшееся в Европе и США в 60-е годы нашего столетия и объединяющее под общим названием по крайней мере три области психологических исследований: психологическую экологию, психологию окружающей среды (инвайронментальную психологию) и экологический подход к восприятию (Дж. Голд, 1990; С.Д. Дерябо, 1999; С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996 а,б; В.И. Панов, 2001; М. Раудсепп, 1983; В.А. Ясвин, 2000; D. Stokols, 1995 и др.). Помимо этого нельзя не упомянуть теорию среды Л.С. Выготского и другие педологические исследования, проводившиеся в российской психологии и педологии в первой трети нынешнего столетия (А.Н. Леонтьев, 1998).

А Курт Павлик, руководитель крупнейшей международной программы по экологической психологии в конце прошлого столетия, дает следующее определение экологической психологии: «...экологическая психология (или: экопсихология) означает изучение психических процессов, т.е. переживания и поведения, в тех условиях окружающей среды, при которых переживание и поведение происходят "сами по себе", без вмешательства исследователя или психолога-испытателя. В экологической психологии предпринимается изучение человеческого переживания и поведения в неразрывной связи с окружающей средой и попытки их теоретического обоснования. Экологическая перспектива в психологии увязывается с двумя принципиально противоположными, однако во всяком случае тесно переплетающимися, взаимодействующими видами влияний: влиянием окружающей среды на человеческое переживание и поведение и воздействием этих переживаний и поведения на эту же среду (селекционные или преобразующие мероприятия человека по воздействию на окружающую среду). С этой точки зрения, экологическая психология исследует человеческое переживание и поведение в их "природных", репрезентативных контекстах» (Pawlik K., Stapf K., 1992).

Общим для вышеприведенных определений экологической психологии является то, что в качестве исходного основания выступает отношение "человек - окружающая среда". В связи с этим нельзя не отметить, что понятие окружающей среды тоже требует своего методологического анализа. В свое время этот вопрос достаточно подробно был разобран В.А. Ясвиным, который показал, что «Несмотря на необычайно широкое употребление (а, вероятнее всего, благодаря этому) понятие "*среда*" не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле "*среда*" понимается как *окружение*. Наряду с термином "*среда*" активно используется еще целый ряд терминов, таких как "*среда человека*", "*среда людей*", "*человеческая среда*", "*окружающая среда*", "*жизненная среда*", "*человеческое окружение*" и др. ...Среда человека охватывает совокупность *природных* (физических, химических, биологических) и *социальных* факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей» (В.А. Ясвин, 1997, с. 9).

Многие авторы сходятся в том, что в структурном отношении понятие окружающей среды охватывает не только пространственно-предметные (природные и антропогенные) условия, окружающие человека, но и социальные.

Однако несмотря на общее понимание среды как того, что окружает человека в его жизнедеятельности, в разных эколого-психологических исследованиях окружающая среда описывается по-разному в зависимости от конкретного предмета изучения, о чем более подробно будет сказано в следующей главе.

Выводы

Становление экологической психологии как научного направления, возникшего на стыке разных областей психологического, экологического и иных видов знания, обусловлено в настоящее время совокупностью проблем экологического, социального, психологического, образовательного, культурно-исторического и методологического характера.

Анализ этих проблем приводит к предположению, что современные теория и практика психологической науки уделяют недостаточное внимание изучению окружающей среды как совокупности факторов и условий, во взаимодействии с которыми происходит проявление, развитие и изменение психики человека. Это заставляет ставить методологический вопрос о пределах адекватного применения физикальной и гносеологической парадигм и, соответственно, объект-объектной и субъект-объектной логик полагания психики в качестве объекта и предмета ее исследования во взаимодействии с окружающей средой. В свою очередь, поиск ответа на данный вопрос должен приводить к расширению использования в психологии иных парадигм - гуманистической, онтологической, экологической и др., которые предполагают переход к субъект-субъектной и субъект-порождающей (со-субъектной, порождающей субъекта совместного действия) логике построения объекта и предмета психологического исследования и практики, учитывающей роль окружающей среды как фактора и условия проявления, развития и изменения психики человека.

В экспериментально-методическом и практическом аспектах это ставит вопрос о необходимости включения окружающей среды в качестве одного из исходных оснований изучения, формирования и психологической коррекции таких психических явлений, как восприятие, мышление, общение, личность, сознание, поведение.

Таким образом, мы приходим к необходимости обзора тех направлений психологических исследований, которые рассматривают психику человека (ее процессы, состояния, сознание) в логике взаимодействия с окружающей средой и которые по этой причине можно обозначить как область эколого-психологических исследований. В итоге мы надеемся получить ответ на главный вопрос, действительно ли экологическая психология может считаться самостоятельной областью психологических исследований, имеющей свои объект, предмет и методы исследования, отличающие ее от других областей психологической теории и практики.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

2.1. Психологическая экология

Данное направление является по сути одним из разделов экологии человека и занимается изучением влияния на психику человека экологических факторов химической, физической (повышенный фон радиации, например) или иной "непсихологической" природы (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а). К таковым относятся, например, загрязнение воздуха или питьевой воды, повышенный фон радиации и т.п. Поэтому данное направление тесно перекликается с экологической психиатрией (В.Н. Краснов, 1995; Б.Н. Пи-вень, 1995 и др.).

В качестве примеров можно привести многочисленные исследования по влиянию повышенного уровня радиации в зоне Чернобыльской аварии (В.И. Екимова, 2001; В.А. Моляко, 1992; В.А. Скребец, 1998; Н.Н. Хашченко, 2002 и многие др.), а также исследование, проведенное группой авторов во главе с Н.В. Говорин (2003), в котором был выявлен высокий уровень умственной отсталости и пограничной интеллектуальной недостаточности органического происхождения, вызванный проживанием в экологически неблагоприятном регионе, и многие другие исследования подобного рода.

Не вдаваясь в изложение эмпирических данных, полученных в исследованиях этого направления, отметим следующие особенности методологического характера.

Наличие действительного (а не мнимого) воздействия средового фактора, доза которого превышает допустимую для данного индивида норму, изменяет его соматопсихическое и, как следствие, психическое состояние. Воображаемое индивидом воздействие относится к сфере других психологических дисциплин. Так, С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996) проводят это различие на примере изучения влияния радиационного фона на психику человека, что входит в предмет психологической экологии, и изучения радиационной фобии, что в предмет психологической экологии не входит. Кроме чисто медицинской симптоматики, изменения психического состояния под влиянием указанных средовых факторов могут проявляться в повы-

¹ Такие направления экологической психологии из числа основных, как психология образовательной среды и психология экологического сознания, выделены в отдельные главы.

шении агрессивности поведения, в общем понижении жизненного тонуса (психологической активности, внимания и т.п.), в появлении и развитии депрессии и т.д.

Помимо экологических норм допустимого (и в этом смысле непсихогенного) воздействия физических, химических и тому подобных факторов следует учитывать, во-первых, индивидуальный и возрастной диапазон чувствительности организма и психики человека к подобного рода воздействиям. Иначе говоря, одна и та же доза воздействия может быть *критической* для одного индивида и *некритической* для другого. И, во-вторых, следует иметь в виду, что воздействия подобного рода могут накапливаться, т.е. получение индивидом малых, неопасных доз, например, радиационного облучения, но постоянно и длительное время, может привести к тому же эффекту, что и одноразовое воздействие запредельными дозами того же облучения.

Не все виды химического и физического воздействия, представляющие угрозу для физического, психического и психологического здоровья человека, воспринимаются им непосредственно. Наиболее ярко это проявляется в случае с радиационным воздействием, которое воспринимается человеком незаметно, вследствие чего человек не может непосредственно оценить уровень принимаемого им воздействия и, соответственно, уровень его опасности.

Психогенное влияние физико-химических факторов окружающей среды может зависеть не только от величины их параметров, но и от отношения к ним данного человека. Так, К. Леви-Лебуайе и И. Дюрон (1992, с. 35-36) утверждают, что: "осознание неуправляемости событий среды является источником беспомощности, приводит к развитию внешнего локуса контроля и уменьшению ощущения эффективности собственной деятельности. Недавно нами было показано, что шум в ближайшем окружении не является источником активной двигательной реакции (включая агрессию), когда перестает восприниматься как нечто, на что вообще возможно повлиять". Итак, предметом исследования психологической экологии является изучение воздействия на психику человека (познавательные процессы, эмоциональные состояния, поведение, психологическое и психическое здоровье и т.п.) физических, химических, радиационных и других "непсихологических" факторов окружающей среды.

В методологическом плане исходным для определения предмета психологической экологии является система "человек - физико-химические свойства окружающей среды".

При этом существенно отметить, что физико-химические свойства окружающей среды имеют, естественно, физико-химический (или биологический) характер влияния, поскольку они воздействуют на человека на физико-химическом уровне его взаимодействия с окружающей средой. Тогда как изменения в психике в этом случае вызываются соответствующим изменением органических (физиологических) структур и систем организма человека, т.е. являются вто-

ричными по отношению к указанным изменениям человеческого организма. Поэтому воздействие со стороны физико-химических свойств окружающей среды следует рассматривать как объектный тип воздействия на человека, так как "среда" индифферентна к тому эффекту, который она производит на человека. Но и реакция организма человека, принимающего это воздействие, также имеет объектный характер, поскольку происходит на физико-химическом уровне изменения состояния его физиологических органов.

Следовательно, в психологической экологии реализуется объект-объектный тип взаимодействия между человеком и окружающей средой как компонентами системы "человек-окружающая среда", когда человек выступает в роли объекта, принимающего воздействие со стороны объектных (физико-химических) свойств окружающей среды.

2.2. Экологический подход к восприятию Дж. Гибсона

Появление экологического подхода в психологии как методологической парадигмы связывается прежде всего с именами К. Левина (социо- и психодинамика группового взаимодействия) и Дж. Гибсона (экологический подход к зрительному восприятию). Характерным для этого направления является изучение психических процессов, состояний и личности человека в естественных условиях и согласно своей естественной природе (без вмешательства психолога-исследователя). Этот подход дал толчок к постулированию системы "индивид-среда" в качестве исходного основания для определения области экопсихологических исследований, а также к введению в психологический словарь понятия "среда обитания" как совокупности средовых возможностей (условий), находящихся в отношении взаимодополнительности к жизненным потребностям индивида (Дж. Гибсон, 1988).

Появление экологического подхода к восприятию вызвано осознанием неудовлетворительности *физикальных оснований* (привнесенных из механистической физики) для описания пространственных свойств окружающего мира как объекта восприятия, а также тех свойств наблюдателя, которые определяют его возможности к восприятию пространственных свойств и отношений.

Перенос на психологию восприятия физических представлений о свойствах окружающего мира, а также оптических и физиологических моделей строения зрительной системы не соответствует реальному содержанию процессов восприятия окружающего человека пространства и тех свойств зрительной системы, которые обеспечивают это восприятие в *естественных условиях* восприятия окружающего мира как *среды обитания*. Среда обитания как объект восприятия предстает перед живым существом не в виде отдельных ква-

дратов, треугольников, прямых линий и т.п. абстрактных геометрических объектов, а в виде сосуществующих комплексов пространственно-предметных отношений, соответствующих способу жизнедеятельности данного существа, т.е. биологически и функционально значимых или не значимых для данного вида живого существа².

В методологическом плане Дж. Гибсон (1988, с. 32) справедливо подчеркивает, что: «Идея взаимосвязи животного и окружающего его мира не могла возникнуть в физических науках. Такие фундаментальные понятия, как "организм" и "окружающий мир" или "вид" и "среда его обитания", нельзя вывести из понятий пространства, времени, материи и энергии - понятий, лежащих в основе всех физических наук». "Для психолога, - продолжает он, - не годятся те масштабы величин, которыми оперируют в современной физике при описании мира (атомарный и космический). В психологии мы имеем дело с *предметами экологического уровня*, то есть *со средой обитания* животных и человека, потому что в процессе своей жизнедеятельности мы сталкиваемся с предметами, на которые можно смотреть, можно осязать, обонять или попробовать на вкус, а также с событиями, которые можно слышать" (там же, с. 34-35; курсив мой. - В.П.). В теоретическом плане суть экологического подхода к восприятию, предложенного и разработанного Дж. Гибсоном, фиксируется в постулировании следующих исходных оснований, отличающих этот подход от классической психологии восприятия.

1. *Изменено представление о пространственных свойствах и отношениях окружающего мира как объекта зрительного восприятия.* Согласно Дж. Гибсону, человек и другие живые существа отражают в зрительном процессе не те пространственные свойства и отношения, которые нам известны из геометрии и физики (величина, удаленность, прямая, углы, плоскость и т.п.), а те свойства и отношения, которые обеспечивают возможность осуществления жизненно необходимых функций, отвечающих природе данного живого существа.

Окружающий мир, по Гибсону, представляет собой не "физический мир", свойства и отношения которого исследуют и измеряют физика, геометрия, химия и другие естественные науки, а "экологический мир", т.е. "среда обитания", свойства и отношения которой непосредственно видит, ощущает, обоняет живое существо как представитель определенного биологического вида в реальных условиях его жизнедеятельности и в соответствии со способами этой жизнедеятельности.

² Не менее основательная и даже более глубокая критика физикальных оснований полагания объекта и предмета психологии восприятия проведена в работах А.И. Миракяна (1990-2004) и его сотрудников; см. гл. 5, а также В.А. Барабанщиков (1990, 2000), А.Д. Логвиненко (1985).

Соответственно, окружающий мир как среда обитания и в качестве объекта восприятия будет выглядеть по-разному для разных видов живых существ. Муравей воспринимает окружающий его мир иначе, чем орел или дельфин. При этом в качестве объектов восприятия должны рассматриваться не отдельные пространственные свойства и отношения, а комплексы функционально и перцептивно различных "веществ (текстура, плотность, мягкость, шершавость и т.п.)", "поверхностей (ровная, с углублениями, вертикальная, горизонтальная и др.)", "вещественных сред (вода, воздух)", "компоновок, встроенных друг в друга", и т.д. Следовательно, с экологической точки зрения необходимо исследовать восприятие непосредственное, а не опосредованное микроскопами, телескопами, фотографиями, рисунками и иными продуктами человеческой цивилизации.

Чтобы иметь возможность "экологического" описания восприятия, Дж. Гибсон ввел ряд понятий. Так, он пишет: «В связи с понятием структурных элементов окружающего мира мне представляется необходимым обратить внимание читателя на то, что более мелкие элементы содержатся в более крупных. Этот факт имеет принципиальное значение для излагаемой здесь теории, и поэтому я ввожу специальный термин: "встроенность"... При любом масштабе можно обнаружить, что одни формы содержат в себе другие. Любой элемент встроен в более крупный. Предметы являются составными частями других предметов» (там же, с. 34).

"Текстуру можно представить себе как структуру поверхности (последнюю следует отличать от структуры вещества, внешней оболочкой которого является эта поверхность). Речь идет об относительно тонкой структуре окружающего мира. Поверхности скал, вспаханной почвы, травы представляют собой скопление различных элементов - кристаллов, комьев, стебельков травы, причем эти элементы встроены в более крупные" (там же, с. 57).

Аналогично, с экологической (средовой) позиции Гибсон меняет понимание времени и движения как объектов непосредственного восприятия: "Главное внимание будет уделено изменениям, событиям и периодически повторяющимся явлениям того уровня физического мира, к которому относится земная поверхность. Я буду говорить об изменениях, событиях и последовательностях событий, а не о времени как таковом. Течение абстрактного, пустого времени лишено реальности для животного, хотя для физика это понятие представляет известный интерес. Мы воспринимаем не время, а процессы и изменения, последовательности. Внутри любого события существуют другие события, подобно тому как внутри всякой формы - другие формы. ...При этом длительность действий животных сравнима с длительностью событий в окружающем мире. Элементарных, атомарных реакций здесь тоже не существует" (там же, с 36-37).

"Движение в окружающем мире в действительности столь существенно отличается от движения, которое изучал Исаак Ньютон, что лучше представлять его себе *в виде изменения структуры*, а не как изменение положения точек; *в виде изменений формы*, а не координат; в виде изменений *в компоновке*, а не как движение в обычном смысле слова" (там же, с. 42; курсив мой. - В.П.). Приведенные высказывания Дж. Гибсона хорошо показывают, что, согласно его подходу, свойства среды обитания в качестве объекта восприятия не существуют как абстрактные понятия типа "точка" или "прямая" в геометрии, а существуют, воспринимаются наблюдателем и описываются исследователем во взаимодополнении с эволюционно сформировавшимися органами восприятия, способом жизнедеятельности данного живого существа.

2. *Физическая модель оптического устройства глаза (по подобию фотокамеры) была заменена на экологическую модель освещенности объектов восприятия как компонентов среды обитания.*

Классическая психология зрительного восприятия взяла за основу модель прохождения световых лучей и оптического изображения объекта восприятия на сетчатке глаза, которая была разработана в физиологической оптике. Для нее характерно, что каждой точке пространства соответствует только один световой отраженный луч. Проецируясь на сетчатку глаза, он отображает на ней данную точку внешнего пространства. На это Гибсон возражает, что на самом деле, в реальных (не лабораторных!) условиях любая точка пространства отражает от себя бесконечное и вариативное множество световых лучей, и потому она представлена в зрительном восприятии не прямой проекцией на сетчатку глаза, а "инвариантом объемлющего светового потока".

3. *Произведен отказ от неподвижности глаза как необходимого условия для осуществления процесса восприятия. В качестве такого условия постулированы собственные движения глаза, головы и тела наблюдателя (локомоции).* Классическая психология восприятия требовала, чтобы изображение на сетчатке глаза в момент эксперимента было неподвижным³. В противном случае оптическая модель глаза не работает. Но, возражает Дж. Гибсон, в реальных, естественных условиях восприятие осуществляется при наличии и посредством собственного движения наблюдателя (его локомоции). Отсюда встает вопрос об экологической валидности экспериментальных методик и процедур, т.е. о том, что они не должны искусственно (лабораторно) ограничивать и тем самым искажать

³ С этой целью, в частности, были изобретены подбородники, неподвижно фиксирующие голову наблюдателя, и даже микроприсоски, устанавливаемые на глазное яблоко для того, чтобы в экспериментальной ситуации исключить влияние собственных движений глаза на процесс восприятия. См.: В.А. Барабанщиков (1990), А.Л. Ярбус (1995).

проявления собственной природы наблюдателя в процессе зрительного акта.

4. В качестве *исходного основания для определения объекта восприятия выступает система "индивид-среда обитания"*, где в роли "индивида" оказывается наблюдатель как представитель определенного биологического вида с соответствующими ему возможностями к восприятию и действию, а в роли "среды обитания" - совокупность положительных и отрицательных возможностей для осуществления жизнедеятельности данного живого существа.

Дж. Гибсон особо подчеркивает, что: «Возможности окружающего мира - это то, что он предоставляет животному, чем он его обеспечивает и что он ему предлагает - неважно, полезное или вредное. Нужно сказать, что в существительное "возможность" я вкладываю смысл, отличный от того, который вы можете найти в толковом словаре или в словаре математических терминов.

Под ним я подразумеваю нечто, что относится одновременно и к окружающему миру, и к животному таким образом, который не передается ни одним из существующих терминов. Он подразумевает взаимодополнительность окружающего мира и животного» (там же, с. 18).

Отсюда следует, что среда - это не вся и не любая совокупность пространственных, социальных и иных отношений и свойств, в окружении которых находится индивид. Среда - это прежде всего те естественные условия обитания человека как биологического вида, которые непосредственно воспринимаются им как пространство его возможностей для тех или иных действий. Можно сказать, что среда как понятие - это абстракция нашего мышления, ибо, в отличие от объектов психического отражения в традиционной психологии восприятия, среда (средовые условия) не существует сама по себе. Она существует только во взаимодополнении к перцептивным и поведенческим возможностям данного живого существа, т.е. к тем способам действия по преобразованию пространственных отношений, которыми оно обладает и которые имеет возможность совершать благодаря своей собственной природе и свойствам окружающей среды. Представление о среде как совокупности возможностей, взаимодополнительных к потребностям и возможностям данного индивида (или живого существа), означает, что одна и та же пространственная среда для разных видов живых существ и для разных индивидов предстает различной.

Итак, согласно экологическому подходу к зрительному восприятию, разработанному Дж.

Гибсоном:

1) воспринимается не пространственный предмет (объект) как таковой, а совокупность компоновок, текстур, градиентов, событий и инвариантов объемлющего светового строя как совокупность зрительных (перцептивных) возможностей для обеспечения жизнедеятельности данного вида живого существа в его среде обитания;

- 2) воспринимается не физический стимул в виде оптической копии объекта восприятия, а объемлющий световой поток в условиях собственного движения (локомоции) наблюдателя и его глаза;
- 3) исследуемый процесс восприятия должен протекать так, как если бы он протекал в естественных условиях. Из этого вытекает требование экологической валидности экспериментальных методик и процедур, т.е. их соответствия естественным условиям осуществления процесса восприятия;
- 4) наблюдатель и его среда обитания (как совокупность возможностей для действий наблюдателя) находятся в отношениях взаимодополнительности и образуют систему "индивид - среда обитания".

Произведенная Дж. Гибсоном критика физикальной парадигмы изучения зрительного восприятия и предложенная им экологическая парадигма оказали большое влияние на представления психологов о том, что и как надо исследовать в психологии восприятия и в других областях психологической науки. В частности, представление об экологической валидности экспериментальных методов стало применяться в самых разных психологических исследованиях. Кроме того, представление о среде обитания как совокупности условий и возможностей, находящихся в отношении взаимодополнительности к субъекту восприятия, послужило основой для психодидактической разработки понятия и концепции образовательной среды (В.П. Лебедева, 2000; В.И. Панов, 2001; В.А. Ясвин, 1997).

2.3. Психология глобальных изменений

Особый вид природной среды как объекта восприятия и изучения представляют так называемые глобальные изменения природных условий обитания человека на значительных территориях регионального и планетарного (глобального) масштабов (В.И. Данилов-Данильян, К.С. Лосев, 2000; Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде, 1992 и др.). Их изучение является предметом психологии глобальных изменений.

Термин "глобальные изменения" используется для обозначения таких проблем природной среды, которые связаны с глобальным потеплением климата, вырубкой тропических лесов, истощением природных ресурсов и т.п. Глобальные изменения являются следствием не столько природных сил, как в случае стихийных бедствий, сколько результатом человеческой деятельности.

Невозможно избежать влияния глобальных изменений, переехав, например, в незагрязненное место или отказавшись покупать неэкологичные продукты (К. Леви-Лебуайе, И. Дюрон, 1992). Специалисты отмечают следующие отличительные особенности явлений, относимых к "глобальным изменениям":

- это изменения, которые характеризуются большими пространственно-временными масштабами и вызваны непосредственно дея-

тельностью человека, приобретающей геопромышленные и геополитические масштабы,

- они имеют медленно текущий и необратимый характер, при этом они обладают столь низким соотношением "сигнал/шум" и происходят настолько медленно, что человеческое сознание не имеет механизмов для непосредственного восприятия процесса порождения катастрофической ситуации, пока сама катастрофа (подъем уровня воды, засуха и т.д.) не становится неизбежной и не принимает наглядный, зримый характер,
- они характеризуются высокой степенью маскировки и отсроченноеTM причинно-следственных связей,
- для них характерны большая пространственная и социальная дистанцированность (удаленность) между агентами и жертвами глобальных изменений,
- информация о них не отличается четкостью, достаточной для того, чтобы эксперты по глобальным изменениям могли прийти к согласию о масштабах и о времени наступления реальной угрозы;
- массовое сознание людей имеет тенденцию к игнорированию информации об угрозе их безопасности вследствие глобальных изменений,
- в оценках специалистов эффективность затрат на охрану окружающей среды занижается (Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде, 1992).

В качестве острейших проблем психологии глобальных изменений отмечаются следующие:

- 1) необходимость формирования у специалистов адекватного восприятия возникновения и скорости протекания глобальных изменений, а также адекватной оценки степени опасности этих изменений для жизни людей и экологического равновесия на планете,
- 2) необходимость изменения поведения тех людей, которые несут ответственность за возникновение и предупреждение негативных глобальных изменений (там же).

Таким образом, в отличие от экологического подхода к восприятию, в качестве предмета психологии глобальных изменений выступают такие экологически значимые изменения природной среды, которые происходят вне пределов функционального диапазона непосредственного восприятия, эволюционно сложившегося у человека.

2.4. Природная среда как объект восприятия

Помимо указанных исследований восприятия окружающей среды как среды обитания и как глобальных ее изменений, имеется ряд исследований, посвященных изучению восприятия природной макросреды, т.е. как совокупности объектов живой и неживой природы, составляющих окружающий человека природный ландшафт. Ре-

зультаты этих исследований обобщены С.Д. Дерябо и В.А. Левиным (1996а) в виде следующих положений:

1. *Природная среда не имеет определенных, твердо фиксированных во времени и пространстве границ.* Речь идет о том, что выделение и структурирование границ непосредственно воспринимаемой человеком природной среды (например, ландшафта) носит относительный, субъективно окрашенный характер. Так, рыболов, геолог или художник воспринимают один и тот же ландшафт и заполняющие его объекты каждый по-своему.

Однако психологическое взаимодействие между человеком и природной средой может иметь и обратную направленность, так как разная степень структурированности ландшафта может оказывать психогенное воздействие на индивида. Причем здесь существуют как бы два полюса. Примером первого является структурная перенасыщенность природной среды, вызывающая психическое переутомление, например, хаос тропического леса. Противоположным примером является "пустая" среда - это однообразие пространства, не дающее никаких зрительных или иных ориентиров воспринимающему индивиду. У некоторых людей природная среда подобного типа вызывает чувство беспричинного беспокойства и даже страха: белое безмолвие тундры, бескрайность пустыни и т.п.

2. *Природная среда одновременно воздействует на все органы чувств.* Это означает, что восприятие природной среды имеет над-модальный характер. Оно включает в себя не только зрительное восприятие, но и восприятие звуков (например, пение птиц или шум ветра), запахов и т.д. Поэтому восприятие среды (его иногда еще обозначают как восприятие "в полевых условиях") существенным образом отличается от восприятия в лабораторных условиях, для которого характерно и даже как бы необходимо искусственное ограничение условий и модальности восприятия объектов в соответствии с задачами исследования.

3. *Восприятие природной среды обусловлено характером деятельности субъекта восприятия.* В данном случае речь идет о том, что одни и те же свойства природной среды (в том числе и границы, о чем было сказано) воспринимаются человеком не абстрактно, а функционально - в зависимости от вида деятельности, для выполнения которой индивид находится в данной природной среде. Одна и та же сосновая роща для лесоруба, эколога или грибника как объект восприятия предстает в разном виде⁴.

4. *Каждый элемент природной среды наряду с физическими и химическими характеристиками обладает социальным значением.*

⁴ Это фундаментальное свойство психического отражения исследовано Д.А. Ошаниным и обозначено им как оперативность образа в предметном действии (1999).

Эта особенность восприятия природной среды тесно связана с предыдущей, поскольку социальная сущность человека проявляется также и в социальной обусловленности его восприятия. Особенности восприятия природной среды могут быть обусловлены историческим значением данного ландшафта (например, восприятие Бородинского поля), социокультурными и этническими традициями ("японский садик") и т.п. Здесь важно отметить, что социокультурное значение природной среды как объекта восприятия, с одной стороны, формируется в ходе социализации человека, а с другой - выступает именно как средство его социализации. Примером могут служить образы природной среды, представленные в художественных и этнокультурных традициях разных народов.

5. *Восприятие природы как среды во многом обусловлено этническими или этноцентрическими факторами*⁵. В данном случае имеются в виду такие особенности восприятия, в основе которых лежит ценностная оппозиция "свой-чужой". Например, "родная природа", в отличие от понятия "чужбина", и т.п.

6. *В восприятии природной среды большую роль играет перцептивное отношение "центр-периферия"*. Это означает, что в восприятии пространства любой природной среды происходит субъективное выделение его "центральной" части, которая оценивается субъектом выше, чем "периферическая". Понятно, что выделение "центра" относительно "периферии" носит условный (социокультурный или субъективный) характер. Например, для художника центром природного ландшафта может стать отдельно стоящее дерево, а для грибника - опушка леса. Как известно, нулевой меридиан проходит через Гринвич (Англия), но также всем понятно, что это не потому, что Англия является центром планеты, а потому, что так условились считать географы планеты. Восприятие природной среды на основе оппозиции "центр-периферия" является как бы обратной стороной условности (субъективности) восприятия границ природной среды (см. выше п. I)⁶.

7. *Восприятие природы как среды характеризуется целостностью*. Это очень важная особенность, поскольку природная среда воспринимается не как разрозненная совокупность пространственных и иных свойств и отношений (форм, запахов, звуков), а как еди-

⁵ В данном случае более корректно говорить не об "этноцентрическом", а о "субъектно-центрическом" восприятии среды. В отличие от "своего", "чужое" воспринимается как то, что не принадлежит моей субъектности.

⁶ Психологической основой данной особенности является то, что на непосредственно-чувственном уровне одним из базовых отношений, обеспечивающих порождение ощущения пространственности, является отношение между объектом восприятия, на котором фиксируется взгляд наблюдателя (субъективно - "центр" поля зрения), и окружающими объектами, на которых взгляд наблюдателя в данный момент не фиксируется (субъективно - "периферия" поля зрения) (В.И. Козлов, 1985; А.И. Миракян, 1992, 1995; В.И. Панов, 1998а).

2. Панов В.И.

ное целое, хотя и состоящее из отличающихся друг от друга деталей. Несмотря на отмеченную выше избирательность восприятия свойств и объектов природной среды, она, тем не менее, всегда воспринимается целостно, как гештальт. Эта целостность предопределяет восприятие и ее отдельных частей.

Изложенные особенности восприятия природной среды, несмотря на некоторую очевидность, представляют интерес для понимания окружающей среды как компонента отношения "человек-окружающая среда". А именно что окружающая среда как объект восприятия имеет относительный характер, поскольку границы, количество и структурированность ее пространственных, предметных и иных свойств в значительной мере зависят от субъективных характеристик наблюдателя.

2.5. Психология окружающей среды

2.5.1. Инвайронментальная психология

На основе анализа эколого-психологических исследований за рубежом С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996а) отмечают, что к 60-м годам XX столетия среди психологов все более активно стало утверждаться осознание того, что "лабораторная" психология не дает и не может дать действительного представления о психологических особенностях и закономерностях поведения человека "в реальном мире". Результатом подобных умонастроений стало принятие в 1982 г. в Эдинбурге первой международной программы исследований по проблемам инвайронментальной психологии (Environmental Psychology)⁷, которая в переводе получила название психологии окружающей среды.

Основными направлениями этой области психологических исследований были признаны:

1. Изучение пространственного познания (environmental cognition).
2. Изучение пространственного поведения (environmental behaviour).
3. Изучение восприятия качества среды (environmental assessment).

⁷ В работах по экологической психологии встречается еще и термин "энвайронментализм" (или "инвайронментализм"), которым обозначается: 1) "совокупность взглядов, согласно которым первостепенное значение придается влиянию на человека природной среды, а также подчеркивается, что природное окружение жестко регламентирует условия жизни людей. Человеческое поведение виделось строго ориентированным на приспособление к обстоятельствам, формируемым природной средой" (Дж. Голд, 1990, с. 51); 2) доктрина, связанная с одноименным движением по охране окружающей среды (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а; Дж. Голд, 1990).

4. Изучение реакций человека на взаимодействие с окружающей средой и возникающего в связи с этим стресса (environmental stress).

Как утверждают эти же авторы, в качестве предмета исследования в психологии окружающей среды выступают отношения человека с окружающей средой, взаимосвязи между переменными среды и различными психологическими характеристиками человека, его поведения.

В методологическом отношении психология окружающей среды характеризуется следующими особенностями:

- человек и окружающая среда (взятая в ее целостности) рассматриваются как компоненты единой системы. Это означает, что исходным основанием для определения предмета исследования выступает система "человек-окружающая среда";
- в качестве исходного принимается представление, что среда настолько существенным образом влияет на поведение человека, что в реакциях разных индивидов на воздействие одной и той же среды обнаруживается больше общего, чем различного. В качестве иллюстрации указанные авторы приводят воздействие готического собора как примера архитектурной среды, когда входящий в него невольно настраивается на философские размышления (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а).

Характеризуя современное состояние инвайронментальной психологии, Д. Стокольс (D. Stokols, 1995) отмечает, что направления прикладных исследований и развития теории в этой области рассматриваются в свете разных природных и социальных катаклизмов, включая глобальное изменение окружающей среды, распространения насилия на региональных и международных уровнях, воздействия новых информационных технологий на работу и жизнь семьи, повышения затрат на услуги здравоохранения, и процессов социального старения. При этом он отмечает, что состояние инвайронментальной психологии определяется сегодня такой "разбросанностью" и "прозрачностью", которая позволяет говорить о ее парадоксальности и неопределенности ее объекта и предмета. Вследствие чего занимающиеся этими исследованиями психологи становятся все более и более заинтересованными в нахождении "ядра" контекстных и непосредственно инвайронментальных исследований.

Иначе говоря, состояние инвайронментальной психологии характеризуется таким же концептуальным разнообразием, которое приводит к необходимости определения единого объекта и предмета этих исследований, что характерно и для отечественных эколого-психологических исследований.

В отличие от изложенного, основанного на зарубежных источниках, представления о психологии окружающей среды как инвайронментальной психологии, итоги первых двух конференций по экологической психологии (см. Первая Российская..., 1996; 2-я Российская..., 2000) позволяют говорить о том, что для отечественной пси-

2*

хологии в ее, так сказать, "российском варианте", психология окружающей среды может быть представлена по несколько иной схеме. Имея своим объектом психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей его средой, она, по сути, объединяет три направления, отличающиеся друг от друга характером взаимодействия в системе "человек-окружающая среда (природная, социальная)":

- психологию средовых влияний, предметом которой являются изучение и практика влияния на психику человека окружающей среды разной модальности - как природной, включая пространственную, так и социальной: пространственной (городской, архитектурной), семейной, образовательной, информационной (от средств массовой информации до интернета), этнокультурной и т.д.;
- экстремальную психологию, предметом изучения которой являются психологические особенности психических состояний, поведения и деятельности человека в экстремальных ситуациях (природные и техногенные катастрофы, боевые действия, террористические акты и т.п.) и в необычных для человека средовых условиях (под водой, в воздухе, в космосе, под землей и т.п.);
- психологию охраны окружающей среды, предметом которой являются психологические аспекты природоохранной деятельности человека и общества (разумное и сохранный отношение к природным ресурсам планеты и к социокультурным достижениям человека, ответственное отношение к отходам человеческой деятельности, загрязняющим окружающую среду, и т.п.).

2.5.2. Психология пространственной среды

Как самостоятельное направление психология пространственной среды сформировалась к 70-м годам XX столетия в рамках таких направлений, как экология человека, социальная экология и др. Существенное влияние на формирование этого направления в науке оказали также работы по этологии, орнитологии и поведенческой географии. В частности, такие понятия, как "проксемика" - буквально бессознательное структурирование человеком микропространства (R. Hall, 1966), и "персональное пространство" (R. Sommer, 1969), обязаны своим появлением именно этим наукам. Комплекс пространственно-средовых проблем нашел свое отражение и в различных направлениях психологии. Например, в конце 60-х годов прошлого столетия в бихевиоризме Р. Баркером (R. Barker, 1968) была разработана концепция "места поведения", в рамках которой он выделил основные характеристики места поведения: а) самопроизвольность возникновения и существования (без внешнего вмешательства); б) пространственно-временная локализация; в) четкость границ между внутренними процессами и внешними феноменами.

В 70-е годы вопросами восприятия окружающей среды, формирования и функционирования образа пространственного окружения у людей занималась когнитивная психология. Дальнейшее развитие психологии пространственной среды шло по пути большей конкретизации различных проблем и их разработки в таких направлениях психологии, как неопрецидизм, когнитивная психология и гуманистическая психология (Ю.Г. Панюкова, 2003).

В советское время значительный вклад в распространение идей психологии пространственной среды на примере жилого пространства внесли М.Э. Хейдметс (1989) и другие эстонские психологи.

Среди разных подходов к изучению взаимоотношений человека и пространственной среды можно обозначить изучение пространственного поведения, восприятия качества окружающей среды, процессов пространственного познания и мышления, персонологии среды и т.п.

Г.А. Ковалев и Ю.Г. Абрамова (1996) делят действия человека в пространственной среде на бессознательные (дистанция, ориентация, персональное пространство) и сознательные, целенаправленные (территориальность и персонализация).

Под "территориальностью" они понимают "явление, когда человек фиксирует какое-то пространство, определяет нормы поведения в нем, осуществляет контроль над ним" (Г.А. Ковалев, Ю.Г. Абрамова, 1996. С. 189). По И. Альтману (I. Altman, 1975), территориальность является механизмом регуляции границ между собой и другими, включающими персонализацию и обозначение определенного места или объекта и уведомление о "владении" им отдельным индивидом или группой.

По степени фиксированности территориальность может быть трех типов:

- фиксированное пространство, в котором поведение человека жестко определено,
- полуфиксированное, когда у человека имеется определенная свобода в выборе своих пространственных действий,
- нефиксированное (неформальное) пространство, для которого характерно наличие у индивида максимальной свободы в выборе своих действий.

Под "персонализацией среды" понимается индивидуальное ее структурирование человеком.

Именно персонализация выражает индивидуальность человека в пространственных отношениях, его уникальность как индивида и тем самым отличает его от других людей. Считается, что такой способ субъективной организации среды является всеобщим и имеет место там, где человек взаимодействует с другими людьми. Невозможность персонализировать среду приводит к появлению чувства отчужденности от нее, ее чужеродности и, как следствие, к чувству незащищенности, неуверенности. Персонализацию пространственной среды связывают с такими ее качества-

ми, как открытость и закрытость. Персонализация и владение имеют целью регулировать социальную интеракцию и удовлетворение различных социальных и физических потребностей (Г.А. Ковалев, Ю.Г. Абрамова, 1996).

Понятие территориальности предполагает, что пространственная среда выступает в качестве объекта, которым управляют и который контролируют. В методологическом плане это проекция социальных действий (управление и контроль) на пространственную среду.

В случае с персонализацией пространственной среды происходит опредмечивание ("материализация") в пространстве человеком своей индивидуальности, отождествление индивидом части окружающего его пространства с самим собой, со своей личностью. Иначе говоря - наделение части пространства той субъектностью, которая присуща данному индивиду.

Раскрывая феномен персонализации человеком пространственно-предметной среды, Г.М. Андреева (2000) подчеркивает, что жизненная среда выступает для субъекта средством идентификации личности с местом ее пребывания и жизнедеятельности. Для этого она использует такие понятия, как средовая идентичность, идентификация субъекта со средой и т.п.

Прежде чем продолжать разговор о психологии пространственной среды, необходимо уточнить понятия пространства и среды, так как достаточно часто встречается их использование как синонимов, например, образовательное пространство и образовательная среда.

С точки зрения психологии восприятия пространство окружающего мира, точнее его пространственность, может рассматриваться в четырех смыслах (А.И. Миракян, 1990, 1999, 2004; В.И. Панов, 1998, 1990; см. также гл. 5):

1. По аналогии с *абсолютным пространством* (в физике Ньютона). Образно говоря, такое пространство представляет собой некоеместилище (пустоту), свойства которого не зависят от свойств объектов, заполняющих это пространство, и от свойств наблюдателя. Именно такое понимание пространства как объекта восприятия является исходным (физикальным) основанием для психологии восприятия в представлении В. Вундта, И.М. Сеченова и других представителей классической психологии. В исследованиях эколого-пси-хологического направления подобное понимание пространства является основополагающим, когда речь идет о влиянии факторов пространственной среды (условий) на состояние и психику человека в целом. В первую очередь речь идет о различных видах "пространственных фобий": боязнь закрытого пространства, страх высоты и т.п. Пространство в этом случае выступает в виде отдельного (как в психофизике) фактора, воздействующего на психику человека.

2. По аналогии с *относительным пространством* (в физике Эйнштейна). Этот вид пространства отличается от предыдущего

тем, что его свойства определяются свойствами объектов, которые его заполняют. Такое понимание пространства является исходным для гештальтпсихологии и последующих направлений психологии восприятия в рамках феноменологической парадигмы. Данное понимание пространства лежит в основе таких направлений эколого-пси-хологических исследований и практики, в которых *пространственная среда становится объектом целенаправленного преобразования*. Например: а) перестановка мебели в своем жилище для изменения своего эмоционального состояния, б) проектирование архитектурной среды, паркового ландшафта, в) древнекитайское искусство Фэн-шу, сутью которого является организация пространственного бытия человека, обеспечивающего гармоническое взаимодействие с окружающим миром.

3. В качестве *экологической среды* или *среды обитания* (экологический подход к восприятию Дж. Гибсона). Как уже отмечалось, отказываясь от физикального описания пространства как объекта восприятия, Дж. Гибсон постулирует в качестве такового пространство, которое предстает перед "глазами животного" в естественных, экологически присущих ему условиях жизнедеятельности. В этом случае пространство описывается как экологически обусловленная (в данном случае биологическим видом живого существа) данность пространственных свойств и отношений (поверхностей, компоновок, текстур, заслонений), которые обеспечивают возможность тех или иных действий или, напротив, не позволяют осуществлять действия, эволюционно и функционально присущие данному виду живого существа. Именно такое понимание пространства предлагается в данном подходе. Когда мы говорим о пространственной среде как комплексе возможностей, то следует иметь в виду, что речь идет о возможности того, что уже существует (отражено в сознании индивида) или может быть отражено (а может и не быть отражено) индивидом как пространство определенных возможностей. Среда обитания как понятие всегда относительна, так как она должна рассматриваться только *во взаимодополнении* (взаимодополнительности) к возможности данного живого существа осуществлять свою жизнедеятельность, т.е. к тем способам восприятия и действия (по преобразованию пространственных отношений), которыми оно обладает.

В методологическом отношении необходимо особо отметить, что во всех трех вышеуказанных подходах к пониманию "пространства" оно выступает как *психологическая данность*, как имплицитная самость по А.И. Миракяну (1999, 2004), т.е. как те свойства окружающего мира (окружающей среды), которые уже *отражены*, вычленены сознанием человека из многообразия пространственных, временных, энергетических и иных объективных свойств и отношений окружающего мира.

4. Как *продукт непосредственно-чувственного пространственного восприятия*, в котором реализована возможность психиче-

ского отражения порождать пространственные ощущения и тем самым пространственность окружающего мира.

В первых трех позициях пространство представлено в виде пространственных свойств и отношений, которые уже отражены в сознании и которые по этой причине могут быть использованы для описания совокупности средовых условий, обеспечивающих возможность действовать тем или иным образом. Но эта возможность относится именно к *возможности действовать* на основании уже воспринятых, уже отраженных пространственных свойств и отношений окружающей среды. Это то пространство, которое исследуется Дж. Гибсоном как среда обитания.

Однако до этого должна быть реализована *возможность восприятия* (порождения пространственного ощущения, образа пространства) тех же пространственных свойств и отношений, т.е. того же пространства, которое, по Дж. Гибсону, представляет собой пространство "возможностей действовать". Пространство как возможность порождения пространственности на непосредственно-чувственном уровне восприятия - это уже концепция порождающего процесса восприятия А.И. Миракяна.

Таким образом, когда мы говорим: "окружающее пространство", то имеем в виду данность всех пространственных свойств и отношений, в окружении которых находится данный субъект и которые структурированы тем или иным образом. Если же мы говорим "окружающая среда", то имеем в виду, что, во-первых, окружающие человека средовые свойства и условия могут иметь не только пространственный, но и временной характер, а также социальный, информационный, знаковый, символический и т.д. Во-вторых, средовые условия включают в себя не все пространственные свойства и отношения, а лишь те, которые соответствуют естественно сформировавшемуся функциональному диапазону их восприятия, т.е. диапазону жизнедеятельности человека (или иного живого существа). Поэтому мы не можем сказать, например, что пространственная среда человека включает в себя пространственные свойства и отношения, с которыми имеет дело квантовая механика⁸, ибо они находятся за пределами пространственно-предметного мира, в масштабах которого возникла и продолжает развиваться человеческая популяция.

В итоге, объединяя понятие "среда" как обозначение окружающих человека условий его существования и деятельности и понятие "пространство" как обозначение объекта восприятия человеком пространственной составляющей этих условий, мы приходим к вы-

⁸ В данном случае речь идет именно о пространственных свойствах и отношениях микромира, с которыми имеет дело психология пространственной среды, а не о физических свойствах микромира, которые естественно оказывают воздействие на состояние организма и психики человека (например, радиационное излучение) и которые входят в предмет изучения психологической экологии.

воду, что термином "пространственная среда" следует обозначать *совокупность пространственно-предметных свойств и отношений окружающей среды*, которая предоставляет те или иные возможности для удовлетворения потребностей человека в пространственном восприятии, пространственных действиях и поведении.

Целесообразно различать следующие типы пространственной среды:

- *природную* (естественный ландшафт, растения, животные);
- *антропогенную* (городская, архитектурная, школьная, жилищная). В определенном смысле о ней можно сказать, что это предметная среда, так как пространство в этом случае определяется совокупностью предметных и межпредметных отношений. Поэтому, говоря о пространственной среде подобного типа, целесообразнее говорить о пространственно-предметной среде. Если речь идет об антропогенной пространственно-предметной среде, то с точки зрения психологии восприятия и психологии деятельности важно еще раз отметить, что ее пространственность не существует сама по себе, абстрактно. Пространственность такой среды задается, с одной стороны, *способами восприятия* наблюдателя, с другой - теми *способами действий*, которые опредмечены в пространственных свойствах человеческой деятельности и которые тем самым представляют совокупность *операциональных возможностей* для осуществления тех или иных действий и поведения данного наблюдателя⁹;
- *экологическую* среду обитания, обеспечивающую каждому виду живых существ свой комплекс возможностей для жизнедеятельности. Представление об этом типе среды как объекте пространственного восприятия было разработано Дж. Гибсоном на иных методологических основаниях (не столько деятельностных, сколько эко-лого-поведенческих);
- *информационно-виртуальную*, представленную на экране дисплея (компьютерные и видео-игры, интернет-среда, тренажеры). Ее особенность заключается в том, что оператор, работающий с таким пространством, имеет возможность не только его наблюдать, воспринимать и даже действовать в нем, но, что более важно, непосредственно изменять его пространственные параметры, характеристики и отношения.

Итак, в общем виде под пространственной средой понимается совокупность пространственно-предметных свойств и отношений окружающей среды, которая может иметь естественно-природный и/или антропогенный характер и которая обеспечивает человеку возможность его пространственных действий и поведения.

Психология пространственно-предметной среды. Объектом исследования этого направления выступают психологические аспек-

⁹ Предмет действия содержит в себе указание и на способ действия с этим предметом (см.: Д.Б. Эльконин, 1978).

ты взаимоотношения человека и пространственно-предметных свойств окружающей среды. Психология пространственно-предметной среды является частью психологии окружающей среды как более общего направления экологической психологии.

Актуальность этого направления экологической психологии обусловлена прежде всего: 1) недостаточной изученностью влияния на психические состояния и сознание человека пространственно-предметных свойств окружающей среды и 2) несоответствием антропогенной (в частности, городской) пространственной среды природе человека и развитию его психики.

*Психология архитектурной среды*¹⁰. Расцвет архитектурно-психологических концепций пришелся на XX в. Особенно широко в настоящее время в архитектуре привлекается психологическая категория восприятия, что выражается прежде всего в углублении и обогащении содержания понятия "восприятие архитектурной среды". В частности, в том, что восприятие в этом случае рассматривается не только как отражение в сознании материальной структуры среды, но и как активный социальный процесс, имеющий определенную направленность и реализующийся в деятельности.

В рамках культурологического подхода архитектурное пространство рассматривается как "универсальный бытийный синтез", что определяет и сложность процессов восприятия.

Переживание архитектурного пространства обнимает собой как бы связанность трех разных пространств: заполненные вещами пространства зданий и города, пространства окружающей природы и пространства индивидуального и коллективного поведения самих людей - в контрастах неодинаковой статики и динамики всех этих слагаемых. Слитность такого пространства заполнена всеми градациями от "опредмечивания" психики в вещах, зданиях, целом городе до их обратного "раз-веществления" в характерных эмоциях, состояниях, "типологии повседневного поведения людей в данной предметной среде". Психологическое состояние "присущности архитектурного пространства каждому человеку" обусловлено не только количеством, величиной пространства, в котором живет человек, но и возможностью развития социальной и творческой активности, охватывающей пространство каждодневного проживания и природу, и даже космос.

Вопросы психологии восприятия архитектурной среды разрабатывались в разных психологических и философских школах. В качестве примера можно привести теорию экзистенциального пространства, которую, опираясь на работы М. Хайдеггера¹¹ и Ж. Пиаже,

¹⁰ При подготовке этого параграфа частично использованы материалы Н. Паниной.

¹¹ В данном параграфе ссылки на Д. Кантера, К. Норберг-Шульца, Ж. Пиаже, М. Хайдеггера даны по кн.: Степанов А.В., Иванова Г.И., Нечаев Н.Н. Архитектура и психология. М.: Стройиздат, 1993.

разработал норвежский архитектор К. Норберг-Шульц. Согласно этой теории, предлагается такое понимание пространства, которое сводит проблему взаимодействия человека и среды к конкретизации этой среды как системы образов ее частей, необходимых человеку для ориентации в мире. Восприятие пространства представляет собой сложный процесс, и человек не просто постигает мир, но постигает разные миры, являющиеся продуктом нашей мотивации и прошлого опыта.

Исходя из основных положений Ж. Пиаже, касающихся операциональных схем, К. Норберг-Шульц выделяет пять "концепций пространства":

- прагматическое пространство физического развития;
- перцептивное пространство сиюминутной ориентации;
- экзистенциальное (бытийное) пространство (жилое пространство существования, формирующее у человека устойчивый образ его окружения);
- познавательное пространство физического мира;
- абстрактное пространство чистых логических отношений.

Однако сам К. Норберг-Шульц считает, что в эту иерархию следует поместить аспект художественного пространства, который размещается где-то рядом с познавательным и называется экспрессивным пространством.

Экзистенциальное пространство он рассматривает как средство, с помощью которого можно преодолеть ограниченность визуально-геометрического подхода к объяснению архитектурного пространства. Он понимает пространство бытия как образ, "имидж" окружения, имеющего "объект-характер". Интерпретируя основные положения психологии восприятия в более общих терминах, Норберг-Шульц выделяет такие элементарные ориентации, как "центры" (или места близости), "направления" или "пути" (длительности) и "зоны" - ограниченные пространства или владения.

Не останавливаясь более подробно на этой теории, подчеркнем еще два важных момента. Во-первых, Норберг-Шульц трактует процесс восприятия пространства как формирующийся в течение всей жизни человека. Во-вторых, собственно архитектурная среда рассматривается им как конкретизация жизненного пространства. При этом оно должно обладать такой структурой, которая предлагает широкие возможности для идентификации, т.е. отождествления себя со средой (местом), ощущения пространства как "своего".

Это означает, что пространственные свойства и отношения архитектурной среды, как и пространственно-предметной среды в целом, выступают для человека не только в качестве объекта восприятия и пространственных условий его жизнедеятельности, но и в качестве психологического средства личностного самовыражения, персонализации и идентификации.

2.5.3. Психология информационной среды

Одной из разновидностей социальной среды является так называемая информационная среда, которая образуется совокупностью:

- субъектов информационного взаимодействия или воздействия;
- собственно информации, предназначенной для использования субъектами информационной сферы;
- информационной инфраструктуры, обеспечивающей возможность осуществления обмена информацией между субъектами;
- общественных отношений, складывающихся в связи с формированием, передачей, распространением и хранением информации (В.Е. Лепский, 2000; М.О. Мдивани, 1999).

С психологической точки зрения информационная среда предстает в виде информационных воздействий разного рода, которые на себе испытывает человек, а также в виде информационных средств общения, взаимодействия с другими и воздействия на других (средства массовой информации, мульти-медиа, интернет и т.п.). Как справедливо отмечает А.Е. Войскунский (2000), отличительной чертой данного вида среды является то, что она в большинстве случаев используется в качестве "психологического орудия" (по Л.С. Выготскому) социального воздействия на человека.

В этом качестве информационная среда является важнейшим фактором социализации индивида, а также формирования индивидуального и общественного сознания. Именно она выступает тем средством, с помощью которого общество транслирует индивиду нормы, ценности и стереотипы поведения, именно она оказывает непосредственное влияние на формирование социального поведения личности.

Вместе с тем, возрастающий темп информатизации общества обостряет экпсихологические проблемы во взаимоотношениях между человеком (обществом) и информационной средой, ибо технократический подход к информатизации общества таит в себе угрозы, сопоставимые по масштабам с угрозами ядерной и экологической катастроф. Поэтому в ряду других проблем психологии информационной среды (СМИ, интернет-среда и др.) особое место занимает проблема информационно-психологической безопасности (В.Е. Лепский, 2000). Целью разработки данного направления является обеспечение психологической защищенности основных интересов личности, общества и государства от угроз, связанных с воздействием информационной среды на психику граждан.

Одним из наиболее распространенных видов информационной среды является телевидение. Телевидение как средство передачи информации коренным образом отличается от всех остальных. Если слово всегда обозначает понятие и тем самым предполагает некоторую абстракцию, то картинка только показывает вещь. Изображение изначально менее когнитивно нагружено, чем слово: слово тре-

бует распознавания своего истинного значения, тогда как изображение вызывает скорее к эмоциям, чем к разуму. Оно просит нас чувствовать, а не думать.

Влияние телевидения на детей и подростков огромно, они черпают оттуда жизненные идеалы, ценности и способы поведения, причем влияние это имеет кросс-культурный характер (Kuttschreuter, M., 1989). Исследования показывают, что влияние западного (прежде всего американского) телевидения на развивающиеся страны оценивается исследователями неоднозначно (Kang-Jong-G., 1992). Проповедуя американские жизненные ценности, оно, с одной стороны, демонстрирует возможности личности в достижении своей цели, а с другой - насаждает индивидуализм и насилие, что часто не совпадает с исконными национальными ценностями. Как показано сотрудниками нашей Лаборатории экопсихологии развития М.О. Мдивани и Э.В. Лидской (1998), все исследователи подчеркивают, что наибольшее влияние телевидение оказывает на подростков, когда идет бурный процесс социализации, и впечатлительные зрители не только идентифицируют себя с героями передач, но и переносят заимствованные модели поведения в реальную жизнь.

Интернет как особый вид информационной среды. Среди бесчисленного многообразия информационных и коммуникативных средств, созданных человечеством, все более заметное место занимают компьютеры, компьютерные системы, интернет и другие виды информационных технологий, которые в совокупности образуют информационную среду современного человека. Эта среда, именуемая некоторыми исследователями ноосферой, качественно неоднородна. И с недавних пор в ней выделяется новое пространство - среда Интернета (интернет-среда), или так называемое "ки-берпространство". Существенно заметить, что интернет не сводится к сумме определенных технических решений и компьютерных сетей, их реализующих. Интернет в настоящее время - это транснациональное и мультиязычное сообщество миллионов людей, коммуникативно связанных и активно взаимодействующих в этой новой среде.

Как отмечает А.Е. Войскунский (2000), для пользователей интернета характерны своеобразные хронотопы, в рамках которых осуществляются специфические - и потому представляющие интерес для психологического анализа - формы человеческого поведения. В связи с этим он отмечает две важнейшие особенности интернета:

1) "киберпространство" интернета может рассматриваться как продолжение таких маргинальных областей, или территорий социального бытия, для которых характерны принципы моделирования (или более упрощенно - фальсификации, эклектического повторения, симуляции) и недолговечности/временности/сменяемости;

2) среда интернета представляет собой практическое воплощение некоторых представлений пионеров экологической науки. При этом он приводит слова ГГ. Тейяра де Шардена о том, что "...Ноосфера стремится стать одной замкнутой системой, где каждый элемент в отдельности видит, чувствует, желает, страдает так же, как все другие, и одновременно с ними". По мнению А.Е. Вой-скунского, "киберпространство" как нельзя лучше воплощает предсказанную П. Тейяром де Шарденом синхронизацию у множества взаимодействующих субъектов процессов перцептивной, мотивационной и эмоциональной регуляции деятельности;

3) интернет в настоящее время представляет собой одну из наиболее перспективных технических возможностей обеспечить межкультурное взаимодействие и сотрудничество на планете.

Все более широкое распространение получают эмпирические исследования деятельности человека в интернет-среде ("киберпространстве"), которые носят комплексный характер и проводятся с междисциплинарных позиций психологии сознания, этнической, когнитивной, социальной, возрастной, педагогической психологии, психологии личности, экологической психологии, психологии половых различий, психологии труда, культурологии и др.

При этом А.Е. Войскунский указывает на ряд проблем, которые, к сожалению, недостаточно исследованы:

- привлекательность работы с компьютерами и применения Интернета детьми и подростками;
- психологическая специфика опосредствованной Интернетом коммуникативной, игровой и познавательной деятельности;
- психологический статус так называемой виртуальной реальности и возможной связанности ее, например, с проблематикой измененных состояний сознания и психоделического опыта;
- правомерность утверждения о "наркотическом типе зависимости от Интернета" (так называемой Интернет-аддикции).

В заключение важно отметить, что средовое поведение в интернет-среде не ограничивается формированием, поиском, обработкой и передачей информации, приобретением и трансляцией знаний, поскольку все чаще начинает выступать не только как объект познавательной активности человека, но и как особое средство учебной, игровой и коммуникативной деятельности.

2.5.4. Экстремальная психология

Активно растущий в последние годы интерес к проблемам экстремальной психологии обусловлен следующими обстоятельствами (В.И. Панов, 1995, 2001а):

- возросшим вниманием к изменениям психического состояния и поведения человека в так называемых экстремальных ситуациях: во время стихийных бедствий, террористических и иных насильст-

венных актов, боевых действий, техногенных катастроф и в тому подобных чрезвычайных ситуациях, а также при и после ликвидации их последствий;

- увеличением напряженности жизненной среды современных детей (семейной, образовательной, информационной), что приводит к повышенной напряженности их психического состояния;
- опытом деятельности некоторых тоталитарных сект (например, "Аум Синрикэ", "Белое братство" и др.), руководители которых, обладая знаниями об эзотерических (тайных) методах духовной практики, стали применять их для изменения психических состояний и в конечном итоге сознания людей в своих, частных целях, не соответствующих высшим принципам духовности и гуманизма. В результате это привело к социальной и психической дезадаптации отдельных членов указанных обществ. Реабилитация таких пострадавших требует проведения специальных, теоретических, экспериментальных и практических исследований проблемы произвольного изменения психических состояний.

При характеристике экстремальной психологии целесообразно выделить два взаимосвязанных поднаправления:

1) одно из них своим предметом имеет *критические (экстремальные) психические состояния*, возникающие в условиях экстремальной ситуации жизнедеятельности: от напряженности межличностного взаимодействия в семейной или производственной среде до ситуаций боевых действий, стихийных бедствий и техногенных катастроф. Понятно, что основными проблемами здесь являются проблемы изучения условий возникновения, динамики и диагностики подобных состояний, а также психологические методы подготовки, поддержки и последующей реабилитации человека, работающего в экстремальных средовых условиях или попавшего в экстремальную ситуацию;

2) в центре внимания другого находятся психологические проблемы поведения и деятельности человека *в биологически и социально непривычных для него средовых условиях*: в космосе, под водой, в воздухе, под землей, в Заполярье, в пустыне и т.п., а также в условиях пространственного ограничения деятельности и ограничения пространства межличностного общения (длительное пребывание в малых группах постоянного состава, например, экипаж космического корабля).

Произведенное в данном случае деление экстремальной психологии на два поднаправления носит условный характер, так как в действительности они тесно связаны друг с другом и отличаются только акцентом на экстремальной специфичности (критичности) собственно психического состояния или же на экстремальной необычности (критичности) средовых условий, в которых человеку приходится жить и выполнять определенные виды деятельности.

Понятие "экстремальные условия", как указывает Ц.П. Короленко, охватывает "чрезвычайно сильные воздействия внешней среды", которые находятся на грани переносимости и могут вызвать нарушения адаптации. Этот автор отмечает физические, физико-химические и социально-психологические экстремальные факторы. В группе социально-психологических им выделены факторы, отличающиеся "гипостимуляцией", и факторы, действующие по типу "гиперстимуляции". Он подчеркивает, что адаптация человека к экстремальным условиям во многом определяется его высшими адаптивными психофизиологическими уровнями, но выбор адаптивных стратегий обусловлен в большей мере особенностями психического склада данного индивида.

Н.И. Наенко (1976), отмечая отсутствие установившейся терминологии в определении экстремальной ситуации, подчеркивает, что, с одной стороны, экстремальность может создаваться формальными, внешними условиями (когда они превышают диапазон оптимальных воздействий), а с другой - экстремальность существеннейшим образом зависит от того, как воспринимает и как относится индивид к данным воздействиям. Рассматривая экстремальность в целом как континуум, он выделяет три типа ситуации по мере возрастания их экстремальности: трудные, параэкстремальные и экстремальные.

Ю.А. Александровский (1993) связывает психическую дезадаптацию в условиях психотравмирующей ситуации с прорывом индивидуального для каждого человека функционально динамического образования - так называемого адаптационного барьера. Он включает в себя особенности психического склада и возможности реагирования человека. Длительное особенно резкое напряжение функциональной активности барьера психической адаптации приводит к его перенапряжению. По наблюдениям Ю.А. Александровского, такое перенапряжение проявляется в виде преневротических состояний, выражающихся в отдельных, наиболее легких нарушениях: повышенной чувствительности к обычным раздражителям, беспокойстве, заторможенности или суетливости в поведении, бессонице и т.п. Эти перенапряжения не вызывают изменений целенаправленного поведения человека и адекватности аффективных реакций и носят временный и парциальный характер.

В задачи экстремальной психологии входят диагностика, реабилитация и тренинг психических состояний в экстремальных условиях. Поэтому необходимо отметить, что для каждого индивида характерен свой индивидуальный (функциональный) диапазон восприятия, понимания и отношения к окружающей среде и к самому себе. Одна и та же ситуация разными индивидами будет восприниматься и субъективно оцениваться по-разному: для одних - как нормальная, а для других - как напряженная и даже экстремальная. Соответст-

венно и степень экстремальности психологической ситуации для разных индивидов будет разной (см., например: Мир психологии, 1998, № 2; Первая Российская..., 1996).

Ключевой проблемой при этом является психологическая готовность и, соответственно, подготовка к критическим изменениям психического состояния и поведения человека в пред-, пост- и собственно экстремальных ситуациях.

Вместе с тем необходимо отметить, что, несмотря на широкий интерес к психологическим аспектам влияния экстремальных ситуаций на человека, который отмечается в последние годы, состояние этой проблемы характеризуется весьма значительным разнообразием точек зрения, подходов и методических приемов. С одной стороны, это объясняется многообразием видов психических состояний и ситуаций, которые используются в качестве эмпирических оснований для нахождения концептуальных моделей. Но, с другой стороны, более важным обстоятельством выступает то, что в концептуальном плане психические состояния и ситуации (как конкретно индивидуализированная окружающая среда) эксплицируются отдельно друг от друга, т.е. вне системного отношения "человек - окружающая среда".

2.5.5. Психология охраны окружающей среды

Это направление изучает психологические аспекты охранительного и сохранного воздействия человека на природную среду. Наиболее разработано оно в зарубежной науке (инвайронментальная психология) и ставит своей основной задачей научить и детей и взрослых тем способам, которые способствуют сохранению окружающей, по преимуществу природной, среды от антиэкологического действия современной техногенной цивилизации.

Учитывая, что это направление тесно связано с психологией экологического сознания, которая будет рассмотрена в отдельной главе, мы не будем подробно останавливаться на его описании. Тем не менее здесь можно выделить три круга проблем: проблему охраны окружающей среды от загрязнения продуктами промышленных технологий в глобальном и региональном масштабах, проблему охраны заповедников и проблему поведения людей в городской и природной среде.

В.И. Данилов-Данильян подчеркивает, что при всех бесконечных изобретениях научно-технического прогресса (НТП) среди них нет ни одного, которое позволило бы регулировать окружающую среду на Земле: "Если проследить цепочку всех последовательно предпринимаемых действий в любой технологии, то природоохранный эффект, который она дает, обязательно окажется меньше экологического ущерба, который она наносит. Отсюда вовсе не следует, что человеку на Земле вовсе нет места, что не нужно никакого

НТП и т.п. Для человека на Земле есть место, иначе бы он не возник в системе жизни. И НТП необходим человеку, но только надо знать пределы, в которых должно оставаться воздействие цивилизации на биосферу. ...Это проблема - она прежде всего этическая, психологическая, религиозная, образовательная, но только не техническая. Если по состоянию своего сознания человек останется на том же уровне, который характерен для него сейчас, если по управлению самим собой он сохранится в этом варварском состоянии, то сколько бы технических, экологосообразных и природозащитных средств ни изобреталось, можно не сомневаться в том, что вместе с ними будет изобретаться еще больше средств природоразрушительных. Более того, экологосообразные и природозащитные средства человек научится употреблять вопреки тем целям, ради которых они создавались, примеров тому в истории бесконечное количество. Поэтому главная работа - это не с техникой, не с изобретениями НТП, а над сознанием человека" (В.И. Данилов-Данильян, 2001, с. 11).

Изменение сознания человека в плане его отношения к природе, о чем говорил В.А. Данилов-Данильян, предполагает изменение господствующего ныне антропоцентрического типа экологического сознания на экоцентрический (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а).

Однако, как отмечает В.А. Ясвин (2001), это же антропоцентрическое сознание лежит в основе и тех трудностей, с которыми приходится сталкиваться в природоохранной деятельности на примере заповедников. Оказывается, деятельность государственных служб, отвечающих за сохранность заповедных зон, весьма часто протекает в контексте сопротивления населения. На наличие проблем во взаимопонимании с местными жителями указывают почти 90% директоров российских заповедников. Поэтому одним из важнейших средств по эколого-просветительской деятельности должно стать позитивное изменение отношения местного населения к природе и к природоохранной деятельности.

Разработанная этим же автором методика диагностики отношения населения к деятельности заповедников (т.е. особо охраняемых природных территорий - ООПТ) построена на оценке четырех видов отношения:

эмоциональный компонент связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами человека, характеризует, в частности, степень устойчивости человека к влиянию различных негативных стереотипов, слухов и мифов и оценивается по шкале "нравится - не нравится";

когнитивный компонент характеризует такие изменения в мотивации и направленности познавательной активности, которые выражаются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать информацию об ООПТ: «При низком уровне сформированности когнитивного

компонента человек готов лишь перерабатывать поступающую информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он является к этой информации восприимчивым, "неравнодушным", в чем и проявляется его отношение. При высоком уровне - человек сам стремится искать информацию об ООПТ, организует свою познавательную деятельность» (там же, с. 146-147);

практический компонент выражается в *готовности и стремлении к практической деятельности*, связанной с ООПТ. При этом мотив этой деятельности может иметь прагматический характер, т.е. получить от природы "полезный продукт" (бобровую шкуру, рога оленя, грибы, ягоды и т.д.), но может иметь непрагматический характер, когда, например, общение с природой является само по себе самоценным;

поступочный компонент выражается в *активности "личности"*, направленной на изменение ее окружения в соответствии со своим отношением к ООПТ. Именно поступочный компонент является концентрированным выражением отношения, в нем в наибольшей степени оно проявляется" (там же, с. 147).

Как видим, в рамках психологии охраны окружающей среды взаимодействие человека с природной средой тоже рассматривается на уровне разных сфер психики человека: эмоциональном, когнитивном, практическом (деятельностном) и поступочном.

Выводы

Рассмотренные направления эколого-психологических исследований психологии окружающей среды отличаются друг от друга не только методами, но и предметом исследования. В одних случаях в качестве такового выступают психические процессы (например, восприятие), психические состояния (например, критические), экологическое сознание и поведение человека, в других случаях - психогенные свойства окружающей (жизненной) среды: пространственной, образовательной, информационной и т.д.

Тем не менее, общим для этих направлений является то, что в качестве исходного основания для определения объекта и предмета эколого-психологического исследования выступает системное отношение "человек - окружающая (природная, социальная) среда".

При этом в различных направлениях эколого-психологических исследований используются описания окружающей среды, построенные на разных основаниях. В качестве таковых можно указать:

- предметно-содержательный принцип, обуславливающий описание разных видов окружающей среды, свойства которой изначально заданы и известны: природная среда (физико-химическая и биологическая), пространственная (естественная и антропогенная), социальная среда (семейная, образовательная, информационная, эт-

нокультурная), жизненная среда и т.п. (Г.А. Ковалев, 1993; В.И. Панов, 2001; М. Черноушек, 1989; В.А. Ясвин, 1997, 1999, 2000 и др.);

- экологический принцип, когда окружающая среда рассматривается именно как среда обитания, предоставляющая возможность (или препятствующая) удовлетворения жизненных потребностей человека. В этом случае исходным для описания видов окружающей среды является вычленение и описание его биологических, социальных, духовных и иных потребностей (С.Д. Дерябо, 1999; Г.А. Ковалев, 1993; В.И. Панов, 2001; В.А. Ясвин, 1997, 2000);

- деятельностный принцип, согласно которому окружающая среда предстает как пространство возможностей для овладения различными видами деятельности и их реализации: игровой, учебной, спортивной, производственной, художественной и т.п. (В.И. Панов, 2001; В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002);

- функциональный принцип, когда разные виды окружающей среды рассматриваются исходя из той функциональной роли, которую она играет в качестве компонента системы "человек - окружающая среда":

- как фактор, оказывающий воздействие на человека,

- как условие, обеспечивающее возможность удовлетворения какой-либо потребности человека или выполнения им какой-либо деятельности,

- как средство субъективного самовыражения (опредмечивания) в "материале" свойств данной окружающей среды, например, персонализации и идентификации,

- как объект восприятия, проектирования, охраны, преобразования и т.п. (В.И. Панов, 2001).

В заключение общей характеристики психологии окружающей среды (за исключением психологии образовательной среды, о которой пойдет речь ниже) необходимо обратить внимание на три существенных различия между психологической экологией и психологией окружающей среды.

1. В психологической экологии воздействующие экологические факторы рассматриваются как отдельные переменные, подобно тому как это делается в классической психофизике. В то время как в психологии окружающей среды влияние средовых факторов рассматривается как системное, по возможности с учетом всех факторов. Например, таких пространственных факторов как скученность людей, замкнутость помещения и т.п., которые в психологической экологии не рассматриваются.

2. Средовые факторы воздействия в психологической экологии имеют непсихологическую природу, в то время как в психологии окружающей среды, точнее в той ее части, которую мы обозначили как психологию средовых влияний, они имеют психологически обусловленный характер. Такие средовые факторы, как "агрессивность" телефильма, "забавность" рекламы или "психологическая напря-

женность" учебной ситуации представляют собой субъектное, точнее квазисубъектное, но никак не объектное свойство данного средового воздействия. Его субъектность порождается теми людьми, которые как субъекты используют объектные свойства данной среды (например, телевизор) в качестве средства, позволяющего воздействовать на других людей для достижения своих творческих, рекламных, обучающих или иных целей. Но поскольку указанная субъектность выражается не в непосредственных действиях порождающего ее субъекта (например, того же телережиссера), а опосредованно - через объектные (вещные) свойства телевизора (телевидения), то в данном случае имеет смысл говорить о квазисубъектно-сти средового воздействия.

3. Психология окружающей среды изучает научные и практические аспекты (исследование, проектирование, экспертиза, реабилитация) влияния на психику человека таких факторов окружающей среды (природной, антропогенной, пространственной, социальной, образовательной, информационной и иной), которые имеют психологически атрибутивный характер. Это означает, что, в отличие от психологической экологии, здесь речь идет о воздействии на психику человека (его познавательные процессы и эмоциональные переживания, черты личности и особенности поведения) таких свойств окружающей среды, которые имеют характер опредмеченных психологических атрибуций и в этом смысле могут рассматриваться как имеющие психологическую или квазипсихологическую природу. Например, агрессивность информационной (телевизионной) среды и т.п.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

3.1. Теория среды Л.С. Выготского и ее критика А.Н. Леонтьевым

В последние годы термин "образовательная среда" в литературе по проблемам образования начинает встречаться столь же часто, как и обучение, развитие, воспитание, инновации в образовании и т.п.

Однако это не означает, что понятие "образовательная среда" появилось только в последние десятилетия. Как яркий представитель педологического подхода к детскому развитию, Л.С. Выготский тоже указывал на важнейшую роль окружающей социальной среды и ее влияния на обучение и развитие школьника: "...социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм" (Л.С. Выготский, 1984, с. 265). Согласно известному положению разрабатываемого этим автором подхода к психическому развитию, именно в социальной, в данном случае образовательной, среде ребенок встречается с первичной (социальной) формой высших психических функций, которые затем интериоризируются человеком в совместной деятельности.

В этом отношении весьма примечательна дискуссионная статья А.Н. Леонтьева (1998), в которой он представил свой критический анализ учения Л.С. Выготского о среде¹. Прочитав ее (заодно дадим читателю возможность почувствовать дискуссионный дух того времени): «В постановлении ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов от 4.06.36 г. дается совершенно четкая характеристика всяких вообще педологических взглядов на среду. В их основе лежит теория *фаталистической обусловленности*. Ее сущность заключается в том, что развитие понимается как процесс, непосредственно определяемый, с одной стороны, врожденными свойствами ребенка (его "способностями", "одареннос-

¹ К сожалению, год написания этой статьи остался неизвестным. Ее текст был обнаружен И.В. Равич-Щербо в архиве и был впервые опубликован с разрешения Д.А. Леонтьева в коллективной монографии "Экопсихологические аспекты развития индивидуальности" (1997). Однако цитировать эту статью я буду по второй, более известной публикации в ж. "Психологическая наука и образование" (1998, № 1).

тью"), а с другой стороны, той средой, в которой оно совершается» (А.Н. Леонтьев, 1998, с. 5). "И ребенок, и среда действительно выступали перед педологическими исследователями, но они выступали лишь как внешне противостоящие друг другу абстрактные вещи. В каких связях и отношениях изучался педологией каждый данный предмет, входящий в состав среды?" (там же, с. 8).

"Как мы видели, теория среды развиваемая Л.С. Выготским, неизбежно приводит его к утрате единства конкретной личности ребенка; мы видели, с другой стороны, что Л.С. Выготский настойчиво пытается сохранить это единство. Именно для этого он и вводит понятие переживания, которое, согласно первоначальному его определению, не совпадает с понятием значения как единица сознания, но служит для обозначения конкретного отношения, устанавливающегося между субъектом, взятым во всей его телесности, и средой" (там же, с. 16).

"...Влияние внешней ситуации, как и вообще влияние среды, определяется всякий раз не самой средой и не субъектом, взятым в их абстрактном, внешнем отношении друг к другу, *но и не переживанием* субъекта, а именно содержанием его деятельности. В деятельности, а не в переживании осуществляется, следовательно, действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды" (там же, с. 20).

Как видно из приведенных рассуждений, А.Н. Леонтьев, с одной стороны, отдает должное попыткам Л.С. Выготского преодолеть с помощью понятия "переживание" позитивизм педологического подхода к среде (средовым факторам) в той ее части, где развитие ребенка рассматривается сквозь призму взаимодействия двух факторов: наследственности и среды. С другой стороны, в отличие от Л.С. Выготского, ведущее значение во взаимодействии ребенка со средой он отдает "деятельности", по отношению к которой "переживание" является вторичным. Тем самым он производит методологическую инверсию подхода Выготского к среде, образно выражаясь, "выворачивая его наизнанку".

При этом обнаруживается принципиальное различие в методологических позициях этих корифеев отечественной психологии. Оно определяется прежде всего выбором в качестве исходной предпосылки отношения "индивид - среда", как это делает Выготский, или понятия "деятельность", как это делает Леонтьев.

Леонтьев совершенно четко заявляет, что: «Данный предмет *как среда* существует только по отношению к определенному субъекту. Но что представляет собой само это отношение? Оно не существует, разумеется, как "чистое", только логическое отношение; оно есть нечто иное, как содержание конкретной деятельности субъекта. Данный предмет и становится средой, лишь вступая в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой дейст-

вительности; рассматривая же его в каких-нибудь других его связях и отношениях, мы ничего не можем узнать о том, что он есть как среда. Так, например, данные температурные условия существуют в значении среды, положительно или отрицательно, только по отношению к определенному организму» (там же, с. 8).

Во-первых, Леонтьев показывает, что, согласно педологическим представлениям, развитие ребенка рассматривается как непосредственная функция двух основных факторов: *врожденных свойств ребенка*, (его "способностей", "одаренности"), с одной стороны, и той *среды*, в которой совершается это развитие, с другой стороны. Поэтому "анализ любого факта развития неизбежно приводит нас к идее о его прямой обусловленности либо врожденным моментом, либо средой, либо, наконец, *совокупным* действием обоих этих факторов" (там же, с. 5)².

Во-вторых, Леонтьев четко определяет, что теоретическая разработка проблемы среды предполагает ответ на следующие три основных вопроса: "1) общий вопрос о *роли* среды; 2) вопрос о своеобразии *человеческой* среды и 3) вопрос об *изменчивости и относительности* среды для ребенка" (там же, с. 6). Замечу, что эти вопросы не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

Ответ на первый вопрос, по словам Леонтьева, был дан "Уже на первом всероссийском педологическом съезде 1927 г.", где и были представлены обе господствующие точки зрения. Согласно одной из них, "окружающая среда является лишь фактором, *содействующим* процессу развертывания заложенных в ребенке свойств; среда вызывает к жизни или подавляет, упрочняет или тормозит созревание механизмов детского поведения" (там же). Иначе говоря, в качестве исходной предпосылки развития постулируются врожденные задатки способностей данного ребенка, которые могут получить или не получить своего развития в зависимости от условий окружающей среды. В этом смысле среда, очевидно, выступает в пассивной роли -как наличие или отсутствие условий, содействующих (или же препятствующих) развертыванию заложенных в ребенке свойств. А сам ребенок как носитель врожденных свойств занимает в этом случае активную позицию. Согласно другой, противоположной точке зрения, как отмечает далее Леонтьев, окружающая среда "*определяет* развитие; она активно строит деятельность ребенка, лишь используя при этом врожденный фонд его личности" (там же). Нетрудно заметить, что при таком подходе окружающая среда рассматривается в роли активно действующего фактора (по нашей логике, в роли квази-субъекта), который "активно строит деятельность ребенка",

² Заметим, что среда в этом случае понимается как совокупность самых различных пространственно-предметных (от географических до жилищных) и социальных (от экономических до межличностных) свойств и отношений окружающего мира (см. там же).

используя его врожденные задатки. Сам же ребенок оказывается в пассивной, подчиненной окружающей среде позиции, т.е., согласно нашей логике, принимает на себя объектную роль. И далее Леонтьев задает принципиальный, на мой взгляд, вопрос, который по сути предопределяет его методологическую позицию: "В каких связях и отношениях изучался педологией *каждый данный предмет, входящий в состав среды?*" (курсив мой. - В.П.). И тут же отвечает: "В лучшем случае, он изучался, - и это ясно видно из тех по сути скорее краеведческих требований, которые в этом смысле формулировались педологией - безотносительно к ребенку, т.е. как момент объективной общественной исторической действительности" (там же, с. 8). Как видим, главным для Леонтьева является вопрос, находятся ли "предметы, входящие в состав среды", в каком-либо отношении к ребенку или они рассматриваются сами по себе, безотносительно к этому ребенку? Этот вопрос и ответ на него нужны Леонтьеву для того, чтобы затем сказать, что о "предметах, входящих в состав среды", нельзя говорить безотносительно к ребенку, так как их значение для его развития определяется его отношением к ним, формирующимся в деятельности с этим предметом. Вспомним, что "Данный предмет и становится средой лишь вступая в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности" (там же, с. 8).

В данном случае Леонтьев задает методологическое требование, только при выполнении которого предметы, окружающие человека, могут и должны рассматриваться как *окружающая среда*. А именно о предмете в пространственном окружении человека можно говорить *как о среде* только в том случае, если он (этот предмет) рассматривается в отношении к данному человеку как субъекту деятельности, содержанием (объектом) которой является этот предмет. Сам по себе этот предмет в качестве среды рассматриваться не может. Однако и для педологического подхода, в том числе и для Выготского, исходным является требование постулирования отношения "человек - среда" как действительно исходной методологической предпосылки рассуждений о развитии ребенка. В чем же отличие и есть ли оно? Отличие есть и существенное. Для Выготского виды деятельности входят в "состав" среды, и ребенок посредством речевого общения овладевает ими в совместной деятельности со взрослыми или с другими детьми как носителями деятельности данного вида. И в этом смысле указанное исходное отношение "человек - среда" является действительно первичным по отношению к представленной в данной среде деятельности того или иного вида, поскольку ребенок еще не овладел ею, ему это еще только предстоит сделать. Соответственно, деятельность (различные виды деятельности) в педологических рассуждениях о взаимодействии человека и среды выступает вторичной по отношению к среде, компонентом которой она (эта деятельность) является.

Для Леонтьева же соотношение "деятельности" и "среды" как исходных понятий для педологических рассуждений о взаимодействии в системе "индивид - среда" имеет противоположный смысл. Согласно его позиции, исходной предпосылкой для любых рассуждений об окружающей среде как одном из базовых понятий педологического подхода должно являться предварительное постулирование деятельности ("действительности деятельности", по его словам), содержание которой формирует отношение к данному предмету и субъектом которой является данный индивид. Следовательно, отношение "индивид - среда" оказывается в логическом плане вторичным относительно деятельности, выполняемой данным индивидом. Более того, это отношение обретает иной смысл, чем оно имеет в педологии, и в том числе в работах Выготского, а именно "индивид как определенность субъекта деятельности - среда как определенность предмета этой деятельности". Но такая определенность, за-данность "предмета как среды" делает понятие среды излишним. Чтобы показать это, еще раз процитируем выделенный выше вопрос Леонтьева: "В каких связях и отношениях изучался педологией *каждый данный предмет, входящий в состав среды*Т". Именно в подчеркнутых словах кроется ключ, открывающий противоречие в его рассуждениях о "предмете", "среде" и "деятельности". Ведь скрытый смысл этой фразы означает, что среда состоит из данных предметов, т.е. представляет собой совокупность *отдельных*, перцептивно и функционально выделенных предметов той или иной деятельности. Это действительно так, но только при допущении, что эти предметы, входящие в состав среды, *уже кем-то перцептивно выделены* (восприняты) именно как предметы и *вербаль-но-понятийно обозначены* как предметы. Однако таковыми они становятся, как совершенно справедливо говорит Леонтьев, лишь в деятельности и посредством деятельности. В чем же противоречие, о котором сказано выше? Противоречие в том, что, с одной стороны, согласно Леонтьеву, среда состоит из данных предметов ("каждый данный предмет, входящий в состав среды"), а, с другой стороны, нельзя рассматривать предмет в качестве среды безотносительно к "действительности деятельности" и индивиду как ее субъекту³. Но "действительность деятельности" ограничивает неопределенное многообразие свойств и отношений окружающей среды до функциональной заданное™, определенности "данного предмета". Тем самым понятие "среда" лишается смысла, поскольку данность отдельного предмета не может соответствовать понятию среды как много-

³ Однако на это можно возразить, что нельзя также рассматривать предмет, входящий в состав среды, и *безотносительно к другим предметам*, входящим в состав этой же среды, ибо прежде чем стать "объектом" деятельности данного субъекта этот предмет должен быть функционально и перцептивно выделен из среды как отдельность (см.: В.А. Барабанщиков, 2000, 2001).

образию свойств и отношений окружающего мира, которое структурируется каждым индивидом по-разному, в зависимости от его индивидуально-типологических особенностей, потребностей, функциональных и целевых установок.

Если следовать вышеприведенным рассуждениям Леонтьева, то "предмет как среда" с определенностью его свойств, которые заданы деятельностным отношением субъекта деятельности, может логически рассматриваться только как "объект" деятельности данного субъекта. Но тогда понятие среды оказывается лишним, так как среда не может состоять из данности одного отдельного предмета.

Леонтьев прав, отмечая метафизический характер вышеприведенных рассуждений Выготского о среде, ибо содержание *среды* Выготский действительно рассматривает абстрактно, безотносительно к индивидам, взаимодействующим с этой средой. Но, с другой стороны, задавая свойства среды видом деятельности, субъектом которой является взаимодействующий с ней индивид, Леонтьев ограничивает развитие этого индивида "прокрустовым ложем" це-леполагания и предметного содержания именно этой, данной деятельности. Однако развитие человека не может ограничиваться рамками деятельности только одного вида, оно должно быть полифункционально, и, следовательно, должны рассматриваться и такие условия, которые обеспечивают освоение им разных видов деятельности и посредством этого - развития разных сфер психики и полифункциональных способностей как составляющих целостное сознание ребенка.

3.2. Образовательная среда как часть социокультурной среды

История показывает, что интерес к понятию "среда" как одного из ведущих факторов обучения и развития детей растаял после печально известного "Постановления ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов от 4.06.36 г."

Новая волна интереса к образовательной среде как фактору, условию обучения и развития детей и, естественно, как понятию педагогической и психологической науки и практики возникла в 90-е годы прошлого столетия в так называемый перестроечный период развития нашей страны и соответствующего реформирования российского образования.

Мощный прорыв в проблеме образовательной среды обеспечен, на мой взгляд, прежде всего работами В.В. Рубцова с сотрудниками (Коммуникативно-ориентированные образовательные среды, 1996; В.В. Рубцов, 1987, 1996, 1997) по психологии проектирования коммуникативно-ориентированной учебной среды, в которых были представлены различные модели организации совместной деятельности детей и взрослых в коммуникативно-ориентированных учеб-

ных средах с использованием компьютерных средств, а также работой сотрудников ЦКФЛ РАО под руководством В.П. Лебедевой, В.А. Орлова и В.И. Панова. Так, в работе В.А. Ясвина "Образовательная среда: моделирование и проектирование" (1997) впервые были приведены в определенную систему педагогические представления о школьной (воспитательной) среде, психологические и эко-лого-психологические представления об образовательной среде, что позволило дать определение именно понятию "образовательная среда", определить ее структуру и, соответственно, параметры ее проектирования, моделирования и экспертизы. Особое место в ряду этих работ занимает подход к пониманию образовательной среды, предложенный В.И. Слободчиковым (2000). Более подробно разные модели образовательной среды будут рассмотрены ниже в главе, посвященной моделям образовательной среды.

Тем не менее, несмотря на значительное количество психологических и педагогических исследований, которые посвящены проблемам образовательной среды в школе, единой позиции в определении понятия "образовательная среда" и ее структуры, в понимании функций образовательной среды, методов ее проектирования и экспертизы и других аспектов этой проблемы до сих пор не сложилось (И.А. Баева, 2002; Е.А. Климов, 2001; В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002; В.И. Панов, 2000; В.А. Ясвин, 1997, 2000; 2-я и 3-я Российские конференции по экологической психологии..., 2003 и др.). В качестве одной из причин такого положения называют относительно недавнее выделение образовательной среды в качестве объекта педагогических и психологических исследований (Результаты пилотажного исследования оценки образовательных микросред, 1999). Это верно, но более вероятной причиной все-таки является различие в методологических предпосылках и эмпирических основаниях, которые используются разными авторами для теоретических и практических исследований проблемы образовательной среды. Обычно, используя понятие "образовательная среда", педагоги и психологи хотят подчеркнуть, что обучение, воспитание, развитие и социализация ребенка происходят не только под воздействием обучающих и воспитательных действий педагога и не только в зависимости от индивидуально-психологических особенностей данного ребенка. Эффективность указанных действий, как и собственно обучение и развитие ребенка, всегда происходят в определенных пространственно-предметных, межличностных, социокультурных условиях, которые могут и способствовать и затруднять обучение и развитие ребенка под влиянием педагогических воздействий. Учебно-воспитательный процесс всегда происходит в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, качество которого несомненно оказывает влияние на развитие и становление участников этого процесса и на эффективность этого процесса в целом.

В настоящее время в соответствии с ориентирами развития российского образования, обозначенными в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., должно произойти смещение акцента с парадигмы традиционного обучения на образовательные парадигмы, которые должны быть ориентированы:

во-первых, *на конструирование способов получения новых знаний*, т.е. тех знаний, которых нет в субъективном опыте обучающегося, но которые необходимы ему для решения поставленной перед ним задачи и/или преодоления вставшей перед ним проблемной ситуации, причем не только учебной, но и социальной. Поэтому в последние десятилетия в России (как, впрочем, и в других развитых странах) происходит переход от традиционных технологий обучения репродуктивного типа *к образовательным технологиям развивающего типа*, для которых характерно использование предметных знаний и умений в качестве средства развития познавательных и социальных способностей обучающихся посредством *актуализации творческого потенциала педагога и обучающегося*;

во-вторых, *на формирование способностей* не только познавательных, но и коммуникативных, с одной стороны, а с другой - *на развитие в ходе обучения* не только интеллектуальной, но и *других сфер сознания* обучающегося: эмоциональной, личностной, духовно-нравственной и, конечно же, телесной (соматопсихической), выражающей состояние здоровья обучающегося. Поэтому во всем мире, и в России в том числе, наблюдается акцентированное внимание к личностно-ориентированным технологиям обучения и воспитания подрастающего поколения, а также к тенденции перехода от развивающего обучения *к развивающему образованию*;

в-третьих, на развитие потребности в *непрерывном образовании и самообразовании*, основу которых составляют *экономные образовательные технологии*, "сквозные" для разных ступеней и этапов обучения и потому экономящие время и силы обучающихся на освоение учебных предметов. Принципиально важно, что экономия в данном случае должна осуществляться не за счет сокращения объема знаний и умений, а за счет применения образовательных технологий развивающего типа и указанных "сквозных" учебных программ;

в-четвертых, *на развитие рефлексивной сферы сознания и мышления* обучающихся, без развития которой невозможно *профессиональное, личностное и социальное самоопределение* обучающегося в условиях изменяющегося общества и сосуществования в нем различных социальных общностей людей. Поэтому особое значение приобретают коммуникативно-развивающие технологии, построенные на *совместно-распределенных формах учебной и проектно-исследовательской деятельности*;

Учитывая глобальный (планетарный) масштаб и темпы развития современных производственных и информационных технологий, сохранение экологического равновесия на Планете (концепция

/

устойчивого развития) и, соответственно, сохранение жизни и человечества на Земле XXI века становится невозможным без изменения экономической парадигмы развития человечества на *экологическую* (Хесле, 1984). Соответственно, приоритет в образовательных технологиях XXI века должен перейти к тем развивающим и лично-стно-ориентированным технологиям, которые обеспечивают *формирование эколого-ориентированного сознания человека будущего*, т.е. формирование у обучающихся способности *быть субъектом экологического развития* системы "человек - планета".

Вышеперечисленные позиции означают, что *объектом развития обучающегося* должны быть не только знания и умения по отдельному учебному предмету и даже не способности по конструированию способов их получения, а *сознание обучающегося в целом*, включая все его сферы: познавательную (интеллектуальную), личностную, эмоционально-волевою, телесную и духовно-нравственную. Это означает, что приоритет должен перейти к образовательным технологиям, создающим условия и возможность (образовательную среду) включения обучающегося в разнообразные виды деятельности: от игровой и учебной до коммуникативной и проектно-исследовательской, от репродуктивно-исполнительской до творческой; поскольку освоение разных видов деятельности является необходимым условием для развития *полифункциональности и толерантности сознания* обучающегося и педагога.

Реализация вышеперечисленных требований к развитию образования на пороге XXI века, т.е. "опережающего образования", возможна только при условии использования *психологических особенностей, закономерностей и принципов развития* обучающегося (т.е. развития познавательной, личностной и других сфер его сознания) в качестве исходного основания для проектирования и создания *образовательных систем и технологий* (единства целей, содержания, методов и условий обучения), включая *образовательную среду* как условие их практического воплощения.

3.3. Основные модели образовательной среды

3.3.1. Эколого-личностная модель образовательной среды

Одним из наиболее разработанных является подход к понятию "образовательная среда", представленный в работах В.А. Ясвина (1997, 2000). В методологическом отношении он опирается на экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, в основе которого, как отмечалось, лежит понимание окружающей среды как среды обитания, т.е. совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида (человека или представителя какого-либо биологического вида) (Дж. Гибсон, 1988). Ключевым в этом опреде-

лении является понятие "возможность", с помощью которого Дж. Гибсон связывает, с одной стороны, потребности индивида, а с другой - физические (пространственные и иные) свойства и отношения окружающего мира как находящиеся во взаимодополнительном соотношении. Исходя из этого и основываясь на достаточно подробном анализе различного понимания образовательной среды в педагогической и психологической литературе, В.А. Ясвин дает определение, согласно которому понятием "образовательная среда (или среда образования)" следует обозначать "систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении" (Ясвин, 1997, с. 11-12; 2001, с. 14).

В качестве другой методологической предпосылки своего подхода к образовательной среде В.А. Ясвин использует педагогические представления о личности учащегося и о влиянии на нее школьной среды, почерпнутые из трудов таких известных педагогов, как Я. Корчак, П.Ф. Лесгафт, Я.А. Каменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песта-лоцци и др.

Опираясь на выделенные Я. Корчаком типы "воспитывающей среды" и подкрепив их "школьными типами" личности ребенка по П.Ф. Лесгафту, В.А. Ясвин (1997, 2000) предложил рассматривать в качестве базовых четыре типа образовательной среды:

"догматическая образовательная среда", способствующая развитию *пассивности* и *зависимости* ребенка ("догматическая воспитывающая среда" по Я. Корчаку);

"карьерная образовательная среда", способствующая развитию *активности*, но и *зависимости* ребенка;

"безмятежная образовательная среда", способствующая *свободному* развитию, но и обуславливающая формирование *пассивности* ребенка;

наконец, *"творческая образовательная среда"*, способствующая *свободному* развитию *активного* ребенка.

Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования, В.А. Ясвин (1997, 2000) следует своему определению, согласно которому, чтобы обладать развивающим эффектом, образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (т.е. и учащихся, и педагогов). Этот комплекс включает три структурных компонента образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе:

- пространственно-предметный компонент (помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.), который должен обеспечивать разнородность пространственных условий (гетерогенность и сложность), связность их

функциональных зон, гибкость (возможность оперативного изменения), управляемость, символическую функцию, индивидуализированность и аутентичность (сообразность жизненным проявлениям);

- социальный компонент, который должен обеспечивать взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов (педагогов, учащихся, родителей, представителей администрации и др.) межличностными взаимоотношениями, включая ролевые функции и уважение друг к другу, преобладающее позитивное настроение всех субъектов, их сплоченность и сознательность, авторитетность;

- психодидактический компонент, т.е. содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса и обеспечивающий соответствие целей обучения, его содержания и методов психологическим, физиологическим и возрастным особенностям развития детей.

Таким образом, разработанная В.А. Левиным модель образовательной среды построена посредством переноса на образовательное пространство школы той логики изучения восприятия природной среды и отношения к ней, которые были разработаны в психологии экологического сознания и в педагогике воспитания личности. Поэтому, с одной стороны, исходным является понятие об окружающей среде как среде обитания, обеспечивающей возможность удовлетворения жизненных потребностей живого организма, в данном случае человека. Ключевыми понятиями выступают: возможность, потребность, взаимодополнительность, личность обучающегося. В качестве другого исходного основания построения экологической модели образовательной среды стали представления об образовательной среде в школьном обучении крупнейших педагогов (Я. Корчак, А. Макаренко и др.) и об особенностях личности школьника, которые формируются под влиянием тех или иных условий школьного обучения.

Существенно, что вслед за Дж. Гибсоном В.А. Ясвин строит свое понимание образовательной среды на взаимодополнении двух данностей - данности мотивов и потребностей индивида и заданности определенных свойств (качеств) внешнего мира, предоставляющих (или, напротив, ограничивающих) возможности для его обучения и развития, причем это взаимодополнение складывается во взаимодействии (жизнедеятельности) индивида с внешним миром.

3.3.2. Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды

Необходимым условием развития учащихся и тем самым необходимой предпосылкой развивающего обучения, как было показано еще Л.С. Выготским и его последователями, является сотрудничество (Выготский, 1982; Давыдов, 1986, 1996 и др.). И потому в случае развивающего обучения предметом педагогической деятельности

является, прежде всего, создание общности педагога и учащихся, учащихся и учащихся, т.е. социальной среды коммуникативного взаимодействия. Причем, эта деятельность оказывается полифункциональной и весьма нетривиальной. С одной стороны, педагог должен решать задачу развития личности учащегося, а с другой - решать традиционную задачу получения учащимися необходимых знаний, умений, навыков и осуществлять контроль за эффективностью их усвоения. Но это уже не те знания, умения и навыки, которые составляют предмет традиционного обучения, а знания, умения и навыки, опосредованные коммуникативным взаимодействием с педагогом (или с учащимися), встроенные в формы взаимоотношений педагога и учащегося (В.В. Рубцов, 1996, 2001).

"С этой точки зрения система В.С. Библера, например, - полагает В.В. Рубцов, - имеет положительное значение, поскольку знание построено как диалог между взрослым и ребенком, потом как историко-культурный диалог. Причем в обоих случаях взрослый должен быть участником этого процесса. И это - уже другой взрослый. Это - уже не учитель. Это - учитель, который стал соучастником действия, но дальше он - уже не участник и не тот, кто принес образец. Он становится тем, кто оценивает этот образец" (Рубцов, 2000, с. 170).

Но для этого нужно уметь "строить, развивать и разворачивать человеческие общности. Мы говорим и пребываем в человеческой среде, но для человека среда - это не только окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимопонимании и коммуникации и других процессах. Это означает, что общность, а я говорю сейчас об общности, которая относится к *образованию* человека, - пишет В.В. Рубцов, - является тем специфическим предметом, который позволяет рассматривать, что происходит с человеком в отношении его развития, присвоения норм и образцов, а также и с реализацией этих норм. Последнее можно сформулировать как проблему и говорить о том, что общность существует как особая Среда, которая является специфической организацией, обеспечивающей развитие и функционирование человека, а фактически, передачу каких-то норм жизнедеятельности от взрослого к ребенку" (там же, с. 170-171). "Специальным предметом исследования таких общностей должны стать процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии и организации этих процессов. Эти процессы и должны обеспечивать передачу образцов внутри развивающихся общностей. Основой исследования этих процессов является культурно-историческая психология, теория деятельности, ибо, когда мы говорим о том, что ребенок развивается в системе определенных деятельностей, то полагаем, что эта деятельность разделена между взрослым и ребенком" (там же, с. 171). Но для развития личности учащегося недостаточно ограничиваться созданием общностей и соответствующих видов деятельно-

3. Панов В.И.

/

стей только учебной направленности. Развитие личности ребенка требует его участия в различных видах деятельности и, соответственно, создания различных видов общностей. Поэтому, чтобы быть развивающим, образование должно быть многофункциональным. Это означает, что проблема образовательной среды является проблемой междисциплинарной, требующей объединенных и скоординированных усилий педагогов, воспитателей, психологов, физиологов, управленцев и других профессионалов.

Такой подход к пониманию образовательной среды по-иному высвечивает предмет и смысл образования. Во-первых, оно становится развивающим, когда знания, умения, навыки по учебным предметам передаются педагогом не сами по себе, а встроенными в форму сотрудничества, составляющего основу данной общности. Во-вторых, образование приобретает смысл развивающихся общностей учащегося и педагога, и самих учащихся, причем в зависимости от возраста учащихся эти общности должны создавать условия для решения различных задач возрастного развития учащихся.

Таким образом, согласно позиции этого автора: "развитие ребенка происходит в процессе освоения им многомерного и разностороннего инструментария, присущего различным формам сознания и деятельности. Это обстоятельство позволяет рассматривать образовательное пространство школы как пространство возможностей для освоения социальных норм как норм культурно-исторических" (В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002, с. 27-28). Соответственно этому и используя структуру образовательной среды "по Ясвину", В.В. Рубцов и его соавторы предлагают строить проектирование образовательных технологий исходя из следующих компонентов образовательной среды:

«пространственно-предметного (архитектурные особенности зданий, оборудование, особая атрибутика);

социального (особая, присущая данному типу культуры "форма детско-взрослой общности"); психодидактического (соответствующее содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий)» (там же, с. 28).

В то же время, рассматривая школьную образовательную среду в качестве объекта психологической экспертизы, В.В. Рубцов (2000) определяет ее как "более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе" (В.В. Рубцов, 2000, с. 177). В соответствии с этим определением его сотрудники Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова выделяют следующие структурные компоненты образовательной среды: "внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психоло-

гическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д." (Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова, 2000, с. 205). Таким образом, образовательная среда понимается В.В. Рубцовым как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания, умения и навыки учебной и коммуникативной деятельности. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и/или с другими субъектами образовательного процесса (Рубцов, 1996). Наиболее эффективной для психического развития учащихся является такая образовательная среда, которая построена на неразрывной связи целей и задач образования и самой технологии обучения, а также задач возрастного развития учащихся. Причем одна из причин возникновения проблем с развитием детей заключается в том, что учебную работу обычно начинают с уровня реализации технологии обучения, а не с организации реализующей эту технологию образовательной среды.

3.3.3. Антрополого-психологическая модель образовательной среды

Иной подход к пониманию образовательной среды предлагает В.И. Слободчиков (2000). В качестве исходной предпосылки для введения понятия образовательной среды он рассматривает принцип развития, подчеркивая, что развитие в современном человекознании рассматривается одновременно и как естественный, спонтанный процесс ("по сущности природы"), и как процесс искусственный, регулируемый с помощью специально сконструированной "деятельности развивания" ("по сущности социума"), и как саморазвитие, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам, а выражает фундаментальную особенность человека "становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни. И с этой точки зрения подлинно развивающим образованием может считаться то, и только то, которое реализует все три типа развития, центральным из которых (и в этом смысле сущностным) является саморазвитие" (там же, с. 173).

В своем подходе В.И. Слободчиков, как и В.В. Рубцов, тоже использует понятие совместной деятельности субъектов образовательного процесса, но в другой логике, подчеркивая относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. При этом Слободчиков опирается на два различных смысла самого понятия "среда":

3*

/

1) "как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку, и соответственно - границу, определяемую масштабом *защиты* от среды и *ее утилизации* (способностью к ассимиляции и аккомодации)",

2) как среда, понимаемая через "другой ряд представлений, где *среда* - есть *середина* = *сердцевина*, *связь* = *средостение*, *средство* = *посредничество*" (Слободчиков, 2000, с. 175).

Однако "среда в первом смысле - для образования вообще *не есть*, она не существует для него как нечто налично-существующее и натурально данное заранее" (там же). Далее следует разъяснение, что "образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит *встреча* (сретенье) образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить - как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения" (там же).

В качестве параметров (показателей) образовательной среды В.И. Слободчиков предлагает использовать: ее *насыщенность* (т.е. ресурсный потенциал) и *структурированность* (т.е. способ ее организации).

При этом в зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, он выделяет три разных принципа ее организации:

- *единообразие*, для которого характерно доминирование административно-целевых связей и отношений, определяемых, как правило, одним субъектом - властью; в этом случае показатель структурированности стремится к максимуму;
- *разнообразие*, при котором связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы, вследствие чего начинается атомизация образовательных систем и разрушение единого образовательного пространства; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к минимуму;
- *вариативность* (как единство многообразия), когда связи и отношения имеют кооперирующий характер, благодаря чему происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к оптимуму.

Существенно отметить, что в контексте своего подхода В.И. Слободчиков соотносит и дифференцирует понятие образовательной среды с такими понятиями, как: "место образования" и "образовательное пространство".

Понятие "место образования", обозначающее место, где собственно осуществляется образование, связано, по мнению этого автора, с *административно-нормативной* точкой зрения. Так, класс, школа, школьный и учебный округа суть образовательные места, которые имеют определенные, заданные нормативно размеры, границы.

Понятие "образовательное пространство" В.И. Слободчиков определяет, прежде всего, с *профессионально-деятельностной* точки зрения. А именно он полагает, что образовательное пространство задается в общем случае совокупностью образовательных институтов, процессов и сред, т.е. оно производно от них, но к ним не сводится. Его границы могут расширяться и сужаться, так как они задаются масштабом профессиональной деятельности педагогов, масштабом вовлечения социокультурного окружения в саму образовательную деятельность. Эта деятельность, свернутая до размерности отдельного учреждения (одной программы, одной предметности), превращает образовательное пространство в набор атомизированных мест образования, тем самым уничтожая единство и непрерывность этого образовательного пространства.

К определению понятия образовательной среды В.И. Слободчиков подходит опять же с профессионально-деятельностной (но уже *управленческой*) позиции. При этом он исходит из того, что специфическим свойством образовательной среды является насыщенность ее образовательными ресурсами. Следовательно, "по определению" формирование, обогащение и распределение этого ресурса есть, в первую очередь, предмет организационно-управленческой деятельности.

Таким образом, создание образовательного ресурса, выступая в качестве нетрадиционной педагогической задачи, превращает наличное социокультурное содержание данного образовательного пространства в средство и содержание образования, т.е. в собственно образовательную среду.

Нетрудно заметить, что образовательная среда "по Слободчикову" представляет собой не "данность совокупности влияний и условий", как это мы наблюдали в подходе В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

3.3.4. Психодидактическая модель образовательной среды

Близким к указанным подходам к пониманию образовательной среды является психодидактический подход (В.В. Давыдов, 1996; В.П. Лебедева, 2000; В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, 1996; В.И. Панов, 1997г, 1998, 2000б, 2004) в рамках парадигмы развиваю-

щего образования для обучения и развития детей с признаками одаренности. Согласно этому подходу, под образовательной средой понимается система (или совокупность) влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся способностей учащихся и педагогов, так и для развития уже проявившихся у них способностей, в соответствии с присущими каждому из них природными задатками, интересами и склонностями, с одной стороны, образовательными целями данного учреждения - с другой.

Вслед за другими исследователями (Т.Г. Ивошиной, Г.А. Ковалевым, В.В. Рубцовым, В.А. Левиным) структура образовательной среды в данном случае рассматривается состоящей из пространственно-предметного, социального и психодидактического (технологического) компонента. Однако, в отличие от других моделей образовательной среды, в социальном компоненте особый акцент ставится на типах коммуникативного взаимодействия между субъектами образовательной среды и, в первую очередь, учащихся между собой, с педагогами и родителями. При этом подчеркивается различие между понятиями: педагогическое воздействие (субъект-объектный тип взаимодействия), педагогическое взаимодействие (субъект-субъектный и совместно-субъектный типы взаимодействия) и педагогическое содействие (субъект-порождающий тип взаимодействия (В.И. Панов, 2001).

В функциональном отношении образовательная среда в соответствии с психодидактическими и эконсихологическими принципами должна быть направлена на создание условий, обеспечивающих возможность:

- социализации учащихся в соответствии с возрастными этапами развития (проживания Детства), индивидуальными потребностями и в соответствии с социально-экономическими и культурологическими ценностями жизни в человеческом обществе;
- развития у учащихся субъектных качеств, т.е. способности быть субъектом осваиваемых видов деятельности и субъектом своего физического, познавательного и личностного развития;
- включения учащихся в различные виды совместной деятельности между собой и со взрослыми (игровой, учебной, коммуникативной, художественной, спортивной, допрофессиональной и др.) как необходимого условия удовлетворения природной и социальной потребности в развитии природных задатков и способностей;
- развития актуального уровня способностей учащихся и актуализации зоны их ближайшего развития (по Л.С. Выготскому);
- проявления творческой природы развития психики в форме индивидуальности психических процессов, психических состояний, сознания и поведения учащихся, представляющих содержательную сторону развития всех сфер психики, т.е. не только познавательной (интеллектуальной), но и других сфер, составляющих структуру сознания: телесной (соматопсихической), эмоциональной, личностной

и духовно-нравственной, включая способность к произвольной регуляции своих действий и состояний;

- природосообразности (экологичности) образовательных технологий и их практической реализации в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся. Соответственно этому образовательная технология и образовательная среда в целом должны создавать на каждой ступени обучения условия, соответствующие их возрастным и индивидуально-психологическим особенностям развития.

Остановимся на последнем более подробно.

Во-первых, согласно психологии развития, формирование психических функций, способностей, личностных качеств и жизненных ценностей человека (особенно в детском возрасте) происходит в деятельности, т.е. посредством включения обучающегося в соответствующие виды деятельности (В.В. Давыдов, 1996; К.Н. Поливанова, 2000; В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002; Д.И. Фельдштейн, 1997; Д.Б. Эльконин, 1989). При этом следует иметь в виду, что каждому возрастному этапу детского развития соответствуют разные типы ведущей деятельности как условие и средство формирования психических новообразований, соответствующих данному возрасту. В самом общем, схематичном виде речь идет о том, что:

- для детей 3-6 лет ведущим типом деятельности выступает игровая (в основном, ролевая) деятельность, в ходе и посредством которой у ребенка происходит формирование психологических структур, позволяющих ему осознанно (произвольно) принимать и выполнять те или иные социальные роли, в первую очередь роль ученика;
- для младшего школьного возраста (6-10 лет) ведущим типом деятельности является освоение учебной деятельности как необходимого условия и средства формирования психологических структур, обеспечивающих произвольность действий учащегося при выполнении учебных заданий;
- для подросткового возраста (10-15 лет) ведущим типом деятельности выступает социально-коммуникативная (общение, совместная предметная деятельность и т.п.) как условие и средство формирования психологических структур, обеспечивающих личностное самоопределение подростка (самооценка, Я-концепция, идентификация и т.п.). Существенно, что учебная деятельность на данном возрастном этапе должна превратиться из "объекта усвоения" в субъективное "средство" освоения разных видов социально-коммуникативной деятельности;
- для старшего школьного возраста (15-17 лет) ведущим типом является проектно-исследовательская деятельность как необходимое условие и средство для профессионального самоопределения школьника. При этом "объектом проектирования" для

/

школьника выступает он сам, т.е. он должен выбрать в окружающем мире и спроектировать (сформировать) у себя такие свои способности, которые необходимы для овладения выбранной им профессией.

Во-вторых, нетрудно заметить, что базовым психическим новообразованием, "пронизывающим" все этапы возрастного развития, является произвольность и осознанность регуляции (саморегуляции) двигательной, познавательной, эмоциональной и личностной активности обучающихся. Причем, если на этапе начального обучения регуляторные способности школьника развиваются преимущественно посредством овладения построением своей учебной деятельности и соответственно когнитивно-регуляторных структур, то на последующих этапах развития произвольной регуляции акцент смещается на регуляцию личностной активности и социально-коммуникативных и допрофессиональных видов деятельности и соответственно личностно-регуляторных структур. Понятно, что несвоевременность и недостаточный уровень сформированности указанных регуляторных структур (способностей) будет создавать обучающемуся дополнительные трудности (психологический барьер) при переходе с одной степени обучения на другую, а также при переходе из одного образовательного учреждения в другое (Н.Ф. Круглова, О.А. Конопкин, В.И. Панов, 2001).

Следовательно, образовательная среда на каждом возрастном этапе развития учащегося должна предоставлять ему возможности для решения соответствующих психологических задач развития. На этапе начального обучения - это овладение учебной деятельностью как условием формирования психологических структур ее произвольной регуляции. На этапе основной школы - это овладение социально-значимыми и коммуникативными видами деятельности (общение, совместная предметная деятельность) как условием для личностного самоопределения и социализация подростка. Наконец, на этапе старшей профилированной школы - это освоение проектирования личностью своего жизненного пути и подготовка к профессиональной деятельности как условие социального (личностного и профессионального) самоопределения школьника.

В связи с этим существеннейшим моментом в экспертизе образовательной среды является психологическая диагностика и коррекция регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности как того психологического новообразования и технологического компонента, который обеспечивает успешность (неуспешность) восприятия и усвоения учащимся учебного материала (Н.Ф. Круглова, 2000; Н.Ф. Круглова, В.И. Панов, 2001).

3.4. К вопросу о проектировании и экспертизе образовательной среды

В настоящее время складываются различные подходы к определению содержания и методов психолого-педагогической экспертизы (И.А. Баева, 2002; С.Л. Братченко, 1999; Г.А. Мкртчян, 2002; Проектирование образовательных сред в педагогической практике, 1999; В. А. Ясвин, 1997 и др.). Ниже представлена схема экспертизы и проектирования психодидактического (технологического) компонента образовательной среды (системы) (В.И. Панов, 2001), в основу которой положены ответы на следующие базовые вопросы:

- *кого* обучать (психологические особенности контингента учащихся);
- *зачем* обучать (цели учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом);
- *чему* обучать (содержание образования);
- *как* обучать (методы обучения и развития);
- *кому* обучать (определение требований к профессиональной и личностной подготовке педагога).

Кого обучать? В качестве исходного условия для проектирования и моделирования образовательной среды в условиях общего и дополнительного образования мы выделяем индивидуально-психологическую *разнородность контингента* учащихся. В первую очередь различие по виду и уровню развития проявленных и потенциальных возможностей учащихся к развитию своих способностей: от физического развития до уровня социализации. Это предъявляет к образовательной среде особые требования: учебные программы и методы педагогической работы, за небольшим исключением, уже не могут быть ориентированы строго на определенный вид и уровень развития способностей учащихся. Напротив, они должны создавать условия для обучения и развития детей как с проявившимися и достаточно развитыми способностями, так и детей со скрытыми способностями, которые еще "не нашли себя". Иначе говоря, речь идет о необходимости создания *развивающей* образовательной среды.

Чему обучать? Исходя из вариативности современного образования, содержание обучения может быть представлено:

- а) знаниями-умениями-навыками по учебным предметам, дающими возможность учащимся быть субъектом данной социо-куль-турной области человеческой деятельности (социальная и функциональная компетентность, допрофессиональная и профессиональная подготовка, художественное и техническое творчество, спортивная деятельность и т.д.);
- б) способами учения и представленной в них способностью учиться, т.е. способностью быть субъектом учебной деятельности,

/

когда учащийся овладевает навыками произвольной регуляции своей учебной деятельности в любой области. Тогда знания-умения-навыки становятся не только целью обучения, но и преимущественно средством развития этой способности;

в) способами социализации, обеспечивающими возможность социального (межличностного и профессионального) взаимодействия, необходимого для успешного вхождения и активной жизни в условиях современного общества. В частности, формирование способности быть субъектом своего развития в целом (включая физическое и психологическое здоровье, познавательные, личностные и коммуникативные способности, а также присвоение общечеловеческих и духовно-нравственных ценностей). Тогда и знания-умения-навыки и способность учиться превращаются в средство социализации учащегося путем раскрытия его творческого потенциала как его "природной" способности к саморазвитию.

Зачем обучать? При определении цели обучения необходимо различать, что в качестве таковой традиционно выступает степень обученности в соответствии с образовательным стандартом по данному предмету. Целью развивающего обучения является развитие на основе знаний-умений-навыков познавательных и личностных способностей учащихся в соответствии с их возрастным периодом и ведущим типом деятельности. Целью развивающего образования выступает создание на основе обучения знаниям-умениям-навыкам и развития познавательных и личностных способностей условий для развития способности быть субъектом социальных взаимоотношений (т.е. социализации).

Как обучать? Целесообразно говорить о сосуществовании в настоящее время трех основных подходов (парадигм) к обучению и развитию учащихся (В.И. Панов, 1997г, 2000г):

- а) *дидактического* - углубление и расширение предметного обучения;
- б) *дидактико-психологического* — сочетание предметного обучения с психологическими уроками развития и поддержкой со стороны психологической службы;
- в) *психолого-дидактического (психодидактического)* — приоритетное использование психологии развития и методов развивающего образования в качестве исходного основания для построения образовательной технологии.

В последнем случае целью учебного процесса становится не просто достижение определенного уровня знаний, умений и навыков, а создание условий для проявления и развития способностей и личности учащихся. Иными словами, прежде чем говорить о дидактическом проектировании учебно-воспитательного процесса, необходимо осуществить его *психологическое проектирование*. Это проектирование может осуществляться двумя путями (методами). Один из них - это так называемые теории *развивающего обу-*

чения. Это прежде всего развивающее обучение "по Занкову", "по Эльконину-Давыдову", "по Менчинской", есть и другие (Панов, 2000б; Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования (рабочая концепция), 2000).

Другой путь психологического проектирования учебно-воспитательного процесса - это *развивающее образование*, которое ориентировано:

- на создание *образовательной среды*, создающей возможность раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей и развития уже проявившихся способностей и личности каждого учащегося, в соответствии с присущим каждому индивиду творческим потенциалом;
- на комплексное развитие различных видов способностей и сфер психики (физической, эмоциональной, познавательной, личностной, духовно-нравственной) в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся.

Таким образом, проектирование учебной деятельности в русле развивающего образования становится комплексной *психодидактической проблемой*. Принципиально важно, что при этом уровень знаний-умений-навыков превращается из *цели обучения* в *средство развития* познавательных, творческих и личностных возможностей учащегося. При этом учащийся как компонент единой развивающейся системы "учебный материал-учитель-ученик" превращается из "объекта" педагогического воздействия в партнера учителя и, кстати, своих одноклассников, что необходимо для его полноценной социализации. Учитель же из "транслятора" учебного материала превращается в организатора познавательных действий учащихся, с которыми он образует совокупного *субъекта совместного* процесса познавательного и иного развития (см. табл. на с. 76-77).

Кому обучать? Переход к развивающему обучению и образованию требует от педагогов осознанного (рефлексивного) понимания того, на какие дидактические принципы, а также психологические закономерности и способности развития учащихся они опираются при проектировании своей поурочной работы и тем более при создании авторских и экспериментальных учебных программ. При психодидактическом подходе речь идет о создании *учебных программ психодидактического типа*, т.е. программ, построенных на приоритетном использовании психологических оснований обучения и развития учащихся. В свою очередь, это предполагает наличие у педагогов соответствующей психологической и дидактической компетентности (Учителю о психологии, 1997).

Поэтому мы считаем, что, кроме предметной, подготовка педагога дополнительного образования должна включать в себя:

- понимание того, что представляет собой развивающее образование, его отличие от традиционных форм обучения и воспитания и даже от развивающего обучения;

Сравнение образовательных парадигм

	Парадигмы		
	дидактическая	дидактико-психологическая	психодидактическая
Функция дополнительного образования	Аддитивное дополнение к общему образованию (по модальности)	Удовлетворение индивидуальных запросов в дополнительном образовании (по интересам учащихся, объему, темпу)	Создание условий для выявления и раскрытия творческих возможностей учащихся
Цель	Допрофессиональная ориентация и подготовка; общекультурное развитие	Развитие общих и специальных способностей	Раскрытие и развитие творческих возможностей учащихся
Принцип обучения учащегося	Воспроизведение образца в соответствии с базовым уровнем обученности	Воспроизведение образца в соответствии с индивидуальными особенностями учащегося	Рефлексивная позиция к способу получения знаний
Метод	Трансляция способов деятельности на среднего ученика	Трансляция способов деятельности с учетом дифференцированного и индивидуализированного обучения	Организация взаимодействия компонентов образовательной среды на основе рефлексивной позиции

Критерий успешности обучения и развития	Достижение базового уровня обученности	Индивидуальные достижения; профориентация	Самоактуализация творческих способностей
Образовательная среда	Обучающая с ориентацией на среднего ученика	Дифференцированно и индивидуализирование обучающая и развивающая	Развивающая творческие возможности
Роль психологии	Эпизодическая	Вспомогательная по отношению к дидактике	Ведущая на этапе проектирования, равноправная на этапе реализации
Психологическое обеспечение	Профориентационная диагностика отбора (по необходимости)	Диагностика общих и специальных способностей учащихся с целью индивидуализации и дифференциации обучения и развития	Диагностика, прогноз и развитие творческих способностей. Создание образовательной среды творческого типа, т.е. способствующей проявлению и развитию творческого потенциала учащихся в разных видах деятельности и в соответствии с возрастными особенностями социализации

/

- знание о том, что такое образовательная среда и ее субъекты, ее структура (пространственно-предметный, социальный и психодидактический компоненты), ее разновидности (семейная, школьная, внешкольная дополнительная и стихийная), ее типы (догматическая, творческая и др.) и типы взаимодействия между ее субъектами (авторитарный, демократический, гуманистический и т.д.);
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях различных образовательных сред;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса, а для этого - умение выделить дидактические и психологические цели, выбрать адекватную дидактическую форму учебно-методического материала;
- умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между различными субъектами образовательной среды (субъект-объектный, субъект-субъектный, субъект-порождающий) с учащимися по отдельности и в группе, с родителями, с коллегами-учителями, со своим руководством;
- умение встать в рефлексивную позицию по отношению к тому: *кого* учить, *ему* учить, *как* учить и *зачем* учить?

Выводы

Изменение стратегических целей образования, определяемое Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г., смещает акцент с преимущественного развития предметно-обусловленных познавательных способностей школьников на создание условий (образовательной среды), необходимых для полифункционального развития познавательной и личностной сферы школьника. В первую очередь его способностей к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению (произвольной регуляции) своей познавательной и социальной активности.

Деятельность учителя при этом, естественно, тоже меняется. На смену репродуктивной деятельности по передаче знаний ученикам приходит творческая, продуктивная деятельность по проектированию и созданию пространственно-предметного, социального и психодидактического компонентов образовательной среды. Это в свою очередь требует от педагога умения организовывать необходимое взаимодействие между ее субъектами (учениками, учителями, родителями и др.) как систему образовательных возможностей для удовлетворения их субъективных потребностей и жизненных ценностей и установок. Необходимым условием этого является формирование и у учеников, и у учителей, и у родителей *рефлексивного отношения* к тому, что они делают, зачем делают и как делают (В.П. Лебедева, 2000; В.И. Панов, 2000-2004; В.А. Ясвин, 1997, 2000).

При этом создание образовательной среды включает в себя:

- создание образовательного пространства данного образовательного учреждения, предоставляющего учащимся и педагогам возможность выбора различных образовательных технологий, форм деятельности и иных условий, обеспечивающих удовлетворение потребности общества и самих учащихся в их обучении, развитии и возрастной социализации;
- создание различных общностей между учащимися и педагогами и между самими учащимися на основе включения их в различные виды совместно-разделенной учебной, коммуникативной, исследовательской, художественной, спортивной и иных видов деятельности, необходимых для социализации учащихся в соответствии с их возрастным периодом развития;
- создание ситуаций взаимодействия, в рамках которых происходит встреча учащегося, педагога и других субъектов образовательного процесса с образовательным пространством;
- создание учебных ситуаций, направленных на актуализацию зоны ближайшего развития учащихся.

Разные подходы и модели образовательной среды, представленные выше, показывают, что, как и в случае с другими видами окружающей среды, образовательная среда в методологическом плане может рассматриваться:

- как фактор, оказывающий определенное влияние на обучение и развитие учащихся, например, напряженность образовательной среды;
- как совокупность возможностей для обучения учащихся, а также проявления и развития их способностей и личностного потенциала;
- как средство обучения и развития. Если учащийся сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то он становится субъектом саморазвития, а образовательная среда выступает для него объектом выбора используемых им средств саморазвития;
- как предмет проектирования и моделирования: сначала образовательная среда теоретически проектируется, а затем моделируется (воплощается на практике) в соответствии с целями обучения, особенностями контингента детей, а также видом образовательного учреждения (общеобразовательная школа, лицей, учреждение дополнительного образования и т.д.) и конкретными условиями (особенности пространственно-предметной среды, педагогического коллектива, образовательных технологий и т.п.);
- как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, поскольку динамичность образовательной среды и ее компонентов требует отслеживания ее соответствия представленным в концепции данного образовательного учреждения образовательным целям и потребностям ее субъектов.

ПСИХОЛОГИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ**4.1. Введение в психологию экологического сознания**

Актуальность появления данного направления экологической психологии обусловлена в первую очередь тем, что решение экологических проблем любого масштаба требует перестройки господствующего ныне антропоцентрического типа экологического сознания людей на эгоцентрический (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1995).

Как это ни парадоксально, но в современном общественном сознании экологический кризис мыслится как нечто внешнее по отношению к человеку. Показательно, что в "стратегии сохранения природы" Международного союза охраны природы (1980 г.) проблема воспитания людей находится на последнем, седьмом, месте. Между тем действенность любых мер, принимаемых по защите природы, в конечном итоге определяется поведением людей, которые взаимодействуют с ней, их отношением к природе. Более конструктивной представляется иная позиция, утверждающая, что экологический кризис - это в значительной степени философско-идеологический, и в первую очередь, мировоззренческий кризис (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а). Поэтому решение экологических проблем в глобальном масштабе невозможно без изменения господствующего в настоящее время типа экологического сознания.

Понятие "экологическое сознание" тесно связано и достаточно часто смешивается с такими понятиями, как "экологическая культура" и "экологическое поведение" человека. Учитывая важность этих понятий, приведем их определения в том виде, как это сделано В.А. Левиным (1999, с. 5).

"Экологическая культура - это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности. Люди, у которых не сформирована экологическая культура, могут обладать необходимыми знаниями, но не владеть ими. Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение.

Под экологическим сознанием понимается совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты.

Экологическое поведение - это совокупность конкретных действий и поступков людей, непосредственно или опосредованно свя-

занных с воздействием на природное окружение, использованием природных ресурсов.

Экологическое поведение человека определяется особенностями его экологического сознания и основными практическими умениями в области природопользования".

Формирование экологического сознания и поведения, а следовательно, и экологической культуры может происходить разными путями и на разных уровнях социального устройства: через политику, экономику, просвещение, телевидение и т.п. Школьное и высшее образование в этом ряду занимает одно из первых и важнейших мест (что посеешь, то и пожнешь).

В настоящее время экология как обязательный учебный предмет включен в программу на федеральном уровне, но часто исключается на региональном. Как правило, программы по экологии строятся в логике традиционного обучения. Это означает, что они пытаются скорее воспроизвести соответствующую научную дисциплину, чем природные (психологические) закономерности развития ребенка и его сознания. При этом чаще всего не используют психологические особенности формирования экологического сознания в качестве исходной основы и такие необходимые для формирования экологического сознания ребенка психодидактические действия, как диагностика и тренинг экологического сознания.

Необходимость психологического изучения проблемы экологического сознания обусловлена не только угрозой экологического кризиса, но и явлениями культурно-исторического плана - эволюцией человеческого сознания, проявлениями которой являются:

- 1) смена парадигм общественного сознания с экономической XIX-XX в. на экологическую XXI в.;
- 2) поиск ответа на вопрос о природе человека и постепенное осознание триединства его сущности как существа биологического, социального и духовного, добавлю - а также психического;
- 3) эволюция человека как субъекта (носителя) сознания: от индивидуального и субъекта семьи до субъекта этноса, государства, планеты, космоса.

Не умаляя важности других причин, остановимся несколько подробнее на причинах социокультурного характера.

Рубеж XX-XXI вв. характеризуется кризисом в развитии человека как биологического вида.

Человек переходит в иную фазу своего существования, когда должно произойти резкое расширение пределов его индивидуальных, групповых и массовых форм сознания (т.е. способности воспринимать, переживать, мыслить и действовать). Речь идет о том, что до недавнего времени формирование массового человеческого сознания (кто Я в доме под названием планета Земля?) было ограничено проблемами выживания отдельных индивидов и социальных групп или общностей, к которым они принадлежали: семьи, этноса, страны или религиозной конфессии в пределах определенной территории. «

На рубеже II и III тысячелетий (от Рождества Христова) сознание не только отдельных выдающихся (продвинутых) индивидов, но и массовое общественное сознание начинает созреть для того, чтобы принять на себя проблему выживания и развития планеты. Иначе говоря, человек из субъекта индивидуального и группового (социального) развития *может и должен превратиться в субъекта развития планеты в целом*. В противном случае, как и любая развивающаяся система, человек остановится в своем развитии и, следовательно, начнет путь к своему угасанию как биологического вида, физическому и психологическому самоуничтожению как человеческого рода и носителя духовности на Земле.

До сих пор сознание человека обслуживало в основном его физическое (телесное) и социальное существование как человеческого рода. Это решалось прежде всего в рамках экономической парадигмы мышления и сознания. Сейчас мы подошли к такому рубежу, когда должно произойти смещение акцента в развитии массового сознания с биологического и социального приоритетов существования человека на его духовно-нравственное развитие. Человеческая мысль все настойчивее обращается к идеям единства, неотчужденности человека и природы, ее восприятия в качестве субъекта, отказа от одностороннего (антропоцентрического) прагматизма.

В своих работах по экологическому сознанию С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1995-2000) убедительно показывают, что осознание необходимости перехода к новому типу человеческого сознания имеет свои философские и естественнонаучные истоки. В первую очередь это сложившаяся во второй половине XIX в. в России система представлений, которая получила название русского космизма. Носителями этих идей были выдающиеся мыслители И. Киреевский, В. Соловьев, Н. Федоров и многие другие. Их центральной идеей было утверждение о том, что человек - составная часть природы, что их не следует противопоставлять, а необходимо рассматривать в единстве, что человек и все, что его окружает, это частицы единого, Вселенной. Они считали, что необходима новая моральная основа взаимодействия человека с природой, смена принципов развития цивилизации. "Цивилизация эксплуатирующая, а не восстанавливающая, не может иметь иного результата, кроме ускоренного конца", - писал Н.Ф. Федоров в своей "Философии общего дела" в 90-х годах позапрошлого века, когда до экологического кризиса в его технократическом выражении было еще очень далеко.

Следующим шагом в развитии нового взгляда на взаимосвязь человека и природы явилось учение о ноосфере В.И. Вернадского, который предвидел, что воздействие человека на окружающую природу растет столь быстро, что скоро наступит то время, когда человек превратится в основную геологическую силу, формирующую облик Земли. Биосфера перейдет в свое новое состояние, в сферу разума - ноосферу. Развитие окружающей среды и человеческого общества

пойдет неразрывно, начнется их коэволюция (совместная эволюция, в которой невозможно господство интересов одной из сторон) (В.И. Вернадский и современность, 1986). В продолжение своей аргументации С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996а) привлекают так называемую универсальную этику (Г. Торо, М. Ганди, А. Швейцер), которая сыграла несомненную роль в преодолении взглядов на природу как на простой объект человеческих манипуляций. Универсальная этика не проводит разграничения между ценностью человека и другими живыми существами: жизнь насекомого столь же ценна, как и жизнь человека, иными словами, представители природы такие же полноправные субъекты, как и человек. Ее важнейший постулат заключается в утверждении необходимости распространения сферы действия человеческой этики на все природное. Как показывают эти же авторы, в последнее время идеи универсальной этики находят все больше сторонников в разных странах среди ученых в различных областях науки: например, эколог О. Леопольд - в США, культуролог Г.Д. Гачев - в России, философ В. Хесле - в Германии и др. Они считают, что на природу нельзя смотреть только как на материал, сырье для труда и "окружающую среду", т.е. утилитарно-эгоистически, как подходят к ней в сфере производства, техники и в точных науках. Природу надо воспринимать как самоценность и понимать как субъект.

В настоящее время ситуация меняется. Появляется все больше предпосылок к изменению общего уровня сознания в сторону духовно-нравственного развития. «Аксиологический анализ концепций развития цивилизации позволил определить в качестве доминанты новой цивилизационной парадигмы экологическую культуру, ценности которой противоположны ценностям современного потребительского общества. С понятием "экологическая культура" в современных философско-культурологических работах все чаще связывается благополучное развитие человеческой цивилизации» (И.В. Цветкова, 2000, с. 26). Именно в этом лежит, по нашему мнению, одна из основных причин экспансии "экологизированных" слов и выражений в науке, в образовании, в политике, в производстве и в быту, а также призывов обратить взор человечества к природе вокруг себя и к собственной природе человека. Однако, к сожалению, подобная "экологизация" чаще всего носит декларативный характер.

С психологической точки зрения здесь важно отметить, что поиск решения экологических проблем строится в общественном сознании с помощью той же логики, которая привела к их возникновению и значит в экологическом отношении уже скомпрометировала себя. Согласно этой логике, если человек своим неразумным воздействием нарушил природу (или равновесие с ней), то он же своими воздействиями на природу должен ее вновь восстановить. Поэтому возникает вопрос. Где гарантия того, что человек, стараясь восста-

/

новить равновесие между собой и природой, вновь его не нарушит, но уже в "другую" сторону? Ведь способ мышления по своей сути остался тем же - человек по-прежнему противостоит природе как объекту своих размышлений и предмету своих действий. Даже в том случае, когда целью своих действий он имеет "сохранение природы для последующих поколений". В соответствии с таким способом мышления, в качестве логической основы для осмысления взаимоотношений между человеком и природой как проблемы экологического сознания используются отношения "объект (человек)-объект (природа)" и "субъект (человек)-объект (природа)".

Чтобы в результате благих намерений по сохранению природы "маятник" экологического кризиса не качнулся в другую сторону, необходимо осознание человеком того, что он является таким же носителем общеприродных закономерностей саморазвития (или самоосуществления), как и сама природа.

Такое понимание человека и его взаимоотношений с природой коренным образом меняет экологическую парадигму. Действительно, в этом случае человек и природа уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности. Напротив, человек рассматривается как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) закономерности, лежащие и в основе саморазвития природы в целом. Тогда человек как субъект уже не противостоит природе как объекту. Напротив, он становится субъектом развития природы и себя самого как одной из ее форм (природных форм бытия). Остановимся на этом подробнее, так как в этом случае мы используем разные аспекты понятия "субъект", что применительно к проблеме экологического сознания требует дополнительного обсуждения.

4.2. Гносеологические и онтологические аспекты понимания субъекта экологического сознания

Появление экологии как факта общественного сознания -это значительный шаг вперед в понимании того, что окружающая человека природа представляет собой целостную систему сложнейших взаимоотношений, по отношению к которой человек выступает лишь как одна из ее многочисленных подсистем. Как было отмечено выше, шаг этот сделан в основном в той же технократической логике, в соответствии с которой взаимодействие человека с природой строится в логике субъект-объектных отношений.

Это естественно, потому что исходной методологической основой для современных наук о природе и о человеке по-прежнему остается гносеологическая постановка вопроса. Субъект (человек) и объект (природа) изначально находятся в логическом противопоставлении друг другу: субъект-объект, сознание-бытие и т.п. В рам-

ках этого отношения человек как субъект может только либо воздействовать на природу-объект, либо принимать воздействие от нее. Это лежит и в основе антропоцентрического представления о том, что человек - это высшее звено в развитии природы. И потому природа существует якобы для того, чтобы обеспечивать существование (и если не благоденствие, то выживание) человека. В соответствии с таким мировоззрением природа рассматривается только как среда обитания человека, что вполне допускает и даже предполагает, с одной стороны, потребительское отношение к природе, а с другой - берегающее и сберегающее отношение к ней.

Существует другое понимание субъекта - онтологическое как формы природного бытия. В этом случае и человек и природа суть субъекты-носители всеобщих, универсальных закономерностей саморазвития природы, в том числе и человека - как общеприродного (а не только биологического или социального) явления. Тогда становится понятным, что вопрос сохранения Земли от технологических воздействий человеческой цивилизации состоит не в отказе от техногенных технологий как таковых, а в том, чтобы их использование не противоречило указанным общеприродным, универсальным закономерностям развития природы.

Подход к человеку как общеприродному существу (точнее, субъекту обще природного развития) означает, что его развитие необходимо рассматривать не с точки зрения закономерностей существования некоторой ограниченной общности людей (той же семьи или этноса), а с точки зрения самоосуществления общеприродных форм бытия и универсальных принципов их развития. Возможна ли такая постановка вопроса? Да, возможна, но для этого требуется уточнить смысл понятия "природа". Согласно "Философскому энциклопедическому словарю" понятие "природа" означает:

«1) в широком смысле - все сущее, весь мир в многообразии его форм; понятие П. в этом значении стоит в одном ряду с понятиями материи, универсума, Вселенной. 2) В более узком смысле - объект науки, а точнее - совокупный объект естествознания ("наук о П.")... 3) Наиболее употребительно толкование П. как совокупности естественных условий существования человеческого общества. В этом смысле понятие П. характеризует место и роль П. в системе исторически меняющихся отношений к ней человека и общества...» (1983. С. 529-530).

Из этого определения видно, что при экологическом подходе понятие природы используется в основном в двух ее последних смыслах. Именно они задают такое понимание системы "человек-природа", которое имеет в своей основе логику объект-объектных и субъект-субъектных отношений, характерную для системы "индивид-среда". Согласно этой парадигме человек и природа разделены и противостоят друг другу, принимая на себя в зависимости от

/

конкретного предмета исследования роль либо "субъекта", либо "объекта".

Понятие природы, определяемое как "все сущее, весь мир в многообразии его форм", достаточно часто используется при обсуждении предмета и метода психологии. Это тот самый смысл понятия природы, который предполагается, когда, например, ставится вопрос об исследовании "природы психики", но в понимании психики как природной формы бытия.

Определяя понятие природы в этом его смысле, нетрудно обнаружить, что возможна иная парадигма в анализе взаимоотношений в системе "человек-природа". Исходное понимание природы как универсального, всеобщего основания многообразия природных форм бытия коренным образом меняет смысл взаимоотношений человека и природы и, соответственно, смысл экопсихологической и даже экологической парадигм. Ведь человек и природа в этом случае уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности. Напротив, человек исходно рассматривается как активно действующая, саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (единые) закономерности, обеспечивающие самоосуществление самой природы в целом.

Природа (как общеприродное основание и как природная среда) выступает для человека средством развития его возможностей творения новых природных объектов и в том числе самого себя как формы бытия. При этом человек выступает по отношению к природе средством ее саморазвития как процесса порождения и становления новых форм ее самоосуществления. Одной из таких форм становления природного бытия выступает психика человека и его сознание как высшая форма психической реальности.

Понятно, что в этом случае человек как носитель психики и сознания (в том числе экологического) предстает в качестве субъекта онтологического типа, т.е. субъекта экологического сознания, выступающего как одна из форм общеприродного (психического, в том числе) бытия.

4.3. Экологическое сознание как предмет исследования

Говоря об экологическом сознании, мы будем рассматривать его именно как психологический и даже психический феномен, в отличие, например, от социологии, которая рассматривает его как феномен социальный. Отличие здесь принципиальное. Социология рассматривает экологическое сознание как свойство, характерное для некоторой общности (группы) людей, и потому как свойство, которое по каким-то причинам уже сформировалось. А для психологии экологическое сознание - это феномен динамический и даже эволюционный, для которого характерна относительность существования

и относительность определения. Относительность существования фиксирует возможность как наличия, так и отсутствия этого феномена. Например, то, что одна группа людей или индивид в данный момент являются субъектами (носителями) эколого-ориентированного сознания, а другая - нет, а также то, что на последующих этапах развития индивида оно может быть у него сформировано. Иными словами, для психологии экологическое сознание есть феномен развивающийся, который имеет в своей основе возможность к появлению и развитию. Поэтому как объект психологии экологическое сознание может быть предметом диагностики его наличия или отсутствия и даже предметом целенаправленного формирования.

Вопросы наличия и формирования экологического сознания, а также его типологии зависят от содержания, которое мы вкладываем в само это понятие. Исследователи экологического сознания дают ему разные определения, а некоторые авторы вообще не утруждают себя этим, полагая, что это и так понятно. Однако если говорить о психологии экологического сознания, то разработка его типологии, особенностей формирования у разных субъектов (общностей, индивидов), методов его диагностики, коррекции и формирования самым существенным образом зависят именно от определения экологического сознания как понятия и как предмета исследования. Предлагаемый нами подход реализуется в гносеологической и онтологической парадигмах определения феномена экологического сознания в качестве предмета теории, эксперимента и практики.

4.4. Экологическое сознание как предмет

социальной психологии

(гносеологический подход)

Согласно данному подходу экологическое сознание является атрибутом (свойством) человека как компонента логического отношения "человек - мир природы".

Это означает, что, рассматривая экологическое сознание как психический феномен, носителем которого является субъект гносеологического типа, мы изначально задаем в качестве исходного основания гносеологическое отношение "субъект - объект", конкретизируемое в виде отношения "сознание человека - мир природы". "Сознание человека", с одной стороны, выполняет отражательную функцию по отношению к "миру природы", в котором он живет и с которым взаимодействует для сохранения жизни в ходе развития цивилизации. С другой стороны, "сознание человека" выражает отношение человека к "миру природы" на уровне общества и на уровне индивида. Наконец, с третьей стороны, "сознание человека" выполняет регуляторную функцию, опосредуя его деятельность по отношению к "миру природы" от момента целеполагания до

/

технологической реализации достижения поставленной цели (А.Л. Журавлев, А.Ю. Гусева, 2001; Н.Н. Хашченко, 2002; и др.).

В качестве примера можно привести понимание экологического сознания, представленное в работе В.И. Медведева и А.А. Алдашевой (2001). По мнению этих авторов, в будущем понятие экологического сознания должно охватывать ту область человеческих знаний и действий, которая связана с воздействием человека на объекты и процессы в природе, приводящие к изменениям самой структуры природы. Это позволяет им в конечном итоге дать определение экологического сознания, согласно которому: "экологическое сознание - это отношение к природе" (с. 29).

Однако, чтобы подойти к такому пониманию экологического сознания, эти авторы дают последовательно целый ряд определений экологического сознания:

"Пожалуй, наиболее правильным и наиболее общим является определение экологического сознания как сформированной в виде понятийного аппарата системы отношения человека к его связям с внешним миром, к возможностям и последствиям изменения этих связей в интересах человека или человечества, а также распространение существующих концепций и представлений, имеющих социальную природу, на явления и объекты природы и на их взаимные связи с человеком. Система отношений предполагает их активный динамический характер" (там же, с. 6).

"Весь комплекс взаимодействующих с человеком природных факторов обычно называется средой обитания, а возникающие отношения человека с этими факторами - обитаемостью. Отражение этой ситуации в сознании человека и формирует то, что обозначено как экологическое сознание.

Из приведенного определения следует, что в экологическом сознании существуют два основных аспекта или две составляющие единого целого. Первый - осознание вещного, предметного, материального мира, осознание отношений между объектами мира и второй - представление о месте и роли человека в этих связях. Именно второй аспект, определяющий антропоморфизм экологического сознания, отличает его от мировоззрения, хотя и мировоззрение также может быть антропоморфным" (там же, с. 20).

"Подводя итог всему сказанному об антропоцентризме экологического сознания, можно дать его иное определение как знание о взаимных связях человека и среды, их значимости для человека и для сохранения устойчивого баланса между ними; понимание и оценку человеком своих возможностей по использованию этих связей для удовлетворения потребностей и определения границ допустимого антропогенного воздействия...

...Подчеркивая связь экологической ситуации с характером антропогенного воздействия и его последствиями, а также роль прогнозных элементов, можно дать еще одно определение экологичес-

кого сознания как знание и понимание человеком своих возможностей воздействия на природу, определение целей такого воздействия, оценку вариантов предполагаемого поведения в экологической среде, учет последствий такого поведения и познания самого себя как элемента экологической системы...

.. Можно рассматривать экологическое сознание неким отражением в сознании процессов взаимодействия между человеком как организмом и человеком как личностью, с одной стороны, и обществом и окружающим миром - с другой, в тех аспектах биологической и социальной жизни, которые обусловлены природными факторами...

...С этих позиций экологическое сознание можно рассматривать как очень сложную, саморегулирующуюся (т.е. имеющую возможность менять цели, функции и звенья) систему, сформированную для решения задач установления стабилизации или изменения взаимоотношений с природой и ее объектами, возникающих в процессе удовлетворения человеком своих потребностей" (там же, с. 22-25).

"Эта иерархия отражает некоторую двойственность экологического сознания. С одной стороны, глобальное сознание отражает мировоззренческие концепции, свойственные данному человеку или коллективу, что в большинстве случаев отражается в понятиях, суждениях и умозаключениях. С другой стороны, региональное, особенно локальное, экологическое сознание, формирующееся в процессе непосредственных контактов с внешней средой, как стабильной, так и меняющейся под влиянием антропогенного воздействия, чаще проявляется в виде чувств, среди которых особенно следует выделить чувства тревоги или комфортности, перенесенные на конкретную ситуацию или, вернее, на концептуальную модель ситуации. Иными словами, рассудочное глобальное экологическое сознание, может сосуществовать с эмоциональным локальным" (там же, с. 27). Основываясь на вышеприведенных рассуждениях, В.И. Медведев и А.А. Алдашева выделяют характеристики экологического сознания, которые могут служить в качестве критериев классификации его видов:

- степень отражения в экологическом сознании различных общественных институтов, общественных ценностей;
- выраженность в экологическом сознании прогностических элементов при выборе критериев решения конкретной экологической проблемы, т.е., по выражению авторов, удельный вес ориентации "настоящее ради будущего";
- особенности ориентации экологического сознания на коллектив, общество. "Особенностью экологических нарушений и катастроф, даже тех, которые носят местный, локальный характер, не говоря уже о глобальных, является в настоящее время тот факт, что противодействие экологическому неблагополучию или ликвидация

последствий экологических катастроф не могут быть реально осуществлены усилиями одного человека или какой-либо небольшой группы. Таким образом, возникает критерий активности экологического сознания. Активное экологическое сознание предполагает не только защиту, пассивную оборону от действия неблагоприятных условий или губительных последствий антропогенного вмешательства человека в экологический баланс, но и конструктивное противодействие, стремление реализоваться в движении, партии, объединении, которые имели бы свою программу действий, свою идеологию и структуру" (там же, с. 162).

Нетрудно заметить, что понимание и, соответственно, определение экологического сознания как предмета психологического исследования в работе В.И. Медведева и А.А. Алдашевой, во-первых, лежит на пересечении социологии, социальной и общей психологии, во-вторых, эти авторы выделяют в качестве исходных понятий для описания и определения экологического сознания антропоморфные отражение, отношение и активность по отношению к миру природы.

Антропоморфный характер этих понятий имеет в своей основе гносеологическое отношение "субъект (человек) - объект (природа)" или же «человек, принимающий воздействие со стороны природы ("угроза") и потому выступающий как бы объект», с одной стороны, и "природа, воздействующая на человека, и потому как бы субъект" - с другой. В этой логике и в соответствии с гносеологической парадигмой полагания сознания в качестве объекта и предмета психологического исследования, экологическое сознание предстает, во-первых, как атрибут феномена "человек", а не самостоятельная психическая реальность, и, во-вторых, - как феноменальная реальность психического отражения, т.е. психическая реальность в ставшей форме. Поэтому предметом исследования экологического сознания в работе указанных авторов выступают именно антропоморфные феноменальные свойства и характеристики экологического сознания, а не самое экологическое сознание как психическая реальность, порождаемая (становящаяся) во взаимодействии человека с окружающим миром природы, с другими людьми и с самим собой. В этом смысле экологическое сознание, по Медведеву и Алдашевой, это скорее предмет социологического и социально-психологического исследования, чем экологической психологии.

4.5. Психология экологического сознания (гносеологический подход)

В наиболее разработанном виде гносеологический подход к проблеме экологического сознания как предмета именно экологической психологии представлен в отечественной психологии работами С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина (1995-2001). Чаще всего он обозначается

как *психология экологического сознания*, предмет которой составляют изучение социо- и онтогенеза экологического сознания, включая разработку методов его диагностики, коррекции и тренинга. Природа понимается этими авторами как "мир природы", т.е. как система живых и неживых элементов биосферы.

Структура экологического сознания определяется как совокупность:

- представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе "человек-природа" и в самой природе;
- субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;
- соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;
- жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость ценностей экологически-ориентированных.

Центральное место в представляемой таким образом структуре экологического сознания ее авторы отдают субъективному (личностному) отношению человека к миру природы.

С.Д. Дерябо рассматривает отношение как субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями окружающего мира, служащее фактором, обуславливающим поведение этой личности. В другой формулировке субъективное отношение - это субъективное отражение личностью объектов окружающего мира, в которых запечатлены потребности данной личности.

При рассмотрении проблемы субъекта необходимо дифференцировать четыре принципиально различных аспекта:

- 1) "Быть субъектом", т.е. являться таковым в действительности. Рассматривая этот аспект, мы отвечаем на вопрос о том, является ли нечто в мире объективно, в своем "в себе и для себя бытии", субъектом или объектом.
- 2) "Считаться субъектом", т.е. являться таковым с точки зрения отражающего, иными словами, в соответствии с его индивидуальными критериями.
- 3) "Выступать как субъект", т.е. стать таковым для взаимодействующего. "Выступить как субъект" означает, что нечто в окружающем мире действует в данной ситуации взаимодействия с конкретным человеком как субъект, производит реальные значимые преобразования его личности, окружения, жизненной ситуации, т.е. осуществляет по отношению к нему специфические субъектные функции, - иными словами, проявляет по отношению к нему активное деятельностное и действенное начало.
- 4) "Открыться как субъект". Рассматривая этот аспект проблемы, мы отвечаем на вопрос о том, рефлектируются ли отражающим, "переживаются" ли во внутреннем мире осуществляемые чем-либо в мире по отношению к нему субъектные функции.

/

Для того чтобы нечто в мире открылось отражающему как субъект, необходимо:

во-первых, чтобы оно выступило по отношению к нему как субъект, причем произведенные преобразования должны быть значимы для субъекта;

во-вторых, отражающий должен рефлексировать эти преобразования, установить соответствующие не формальнологические, а чувственно переживаемые, смысловые связи с их источником, приписать "авторство", иными словами, они должны иметь для него субъективную значимость;

в-третьих, данное нечто должно осуществлять по отношению к отражающему как минимум одну из трех специфически субъектных функций: 1) обеспечить переживание его собственной личностной динамики; 2) раскрыться со стороны своей информативности, значимости при построении его отношений с миром; 3) открыться как партнер по совместной деятельности и общению.

Психологическая реальность, стоящая за определением "открыться как субъект", соответствует реальности, определяемой как "значимый другой": нечто в мире, являющееся субъектом преобразования окружения, жизненной ситуации, внутреннего мира другого человека и открывающееся ему как субъект этих преобразований; поэтому "значимый другой" может быть определен как нечто в окружающем мире, что открылось для данной личности как субъект.

Понятия "считаться субъектом", "выступить как субъект" и "открыться как субъект" образуют трехкомпонентную модель, с помощью которой может быть описано отражение чего-либо в мире как субъекта. Например, "считается субъектом - выступает как субъект - не открывается как субъект" (+ + -), и т.п. Безусловно, модели такого рода имеют условный характер и в реальной жизни в чистом виде практически не встречаются: каждый элемент должен трижды рассматриваться скорее не в виде дихотомии, а в виде биполярной шкалы, к которой применимо описание в категориях "больше-меньше".

Выделенные специфически субъектные функции позволяют на их основе построить модель "значимого другого", объясняющую условия, факторы его возникновения и описывающую его в интериндивидуальном и метаиндивидуальном аспектах.

В соответствии с тремя субъектными функциями в субъектификации выделяются три аспекта, которым свойственны свои специфические механизмы.

1. Природный объект получает возможность обеспечивать отражающему переживания собственной личностной динамики, благодаря действию психологических "релизеров" (т.е. ключевых стимулов) субъектификации, способствующих возникновению "эффекта параллелизма" с человеком.

2. Природный объект оказывается способным выступать в качестве элемента, опосредующего на смысловом уровне отношения личности к окружающему миру, благодаря тому, что восприятие значимого объекта идет сквозь "призму" субъективности Другого, через референтное лицо: S-O-S. Субъектность, преломляясь через которую, происходит восприятие мира, может быть смоделирована, а затем атрибутирована любому объекту мира, в том числе и объекту природы.

3. Способность природного объекта выступать в качестве субъекта совместной деятельности и общения поэтапно возникает в процессе практического взаимодействия с ним, носящего непрагматический характер, вызванного активностью личности, направленной именно на взаимодействие с природным объектом.

Под влиянием такого взаимодействия реакции природного объекта осмысляются как "ответы" на эту активность. Как следствие рефлексии личностью данных "ответов" объекта природы постепенно вычленяется собственный "предмет деятельности" - свое выживание и благополучие, человек "вдруг" начинает его видеть.

Затем человек может приобщиться к "деятельности" природного объекта, на основе чего возникает уже совместный продукт деятельности.

На высшем этапе на основе идентификации как объединения себя с другими и включения в свой внутренний мир общих образцов, ценностей, норм и т.д. происходит образование нового совокупного субъекта - группы: человек + природный объект.

Таким образом, в результате действия механизма субъектификации по всем трем аспектам природный объект получает возможность открываться человеку как субъект и, следовательно, становится для него "значимым другим".

Закономерно возникает проблема возможности адекватно охарактеризовать субъективное отношение к природным объектам или к природе в целом. Основой субъективного отношения, согласно позиции С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, является запечатленность в объектах или явлениях мира потребностей личности, которые в свою очередь могут характеризоваться тремя параметрами:

- 1) структурно-содержательным - широтой;
- 2) структурно-динамическим - интенсивностью;
- 3) степенью осознанности потребности.

Параметры широты, интенсивности и осознанности характеризуют собственно запечатленность потребностей человека в свойствах окружающей природной среды и являются тремя базисными координатами в описании субъективного отношения личности к природе. А сам процесс субъектификации предстает как принцип диагностики и формирования экологического сознания.

/

Основные типы субъективного отношения к миру природы определяются сочетанием следующих типов восприятия мира природы и отношения к нему:

Субъектное	Прагматическое
Объектное	Непрагматическое

Четыре сочетания субъективного отношения дают четыре основных типа субъективного отношения к природе: объектно-непрагматическое, объектно-прагматическое, субъектно-прагматическое, субъектно-непрагматическое. Помимо этих отношений С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1995, 1996а) выделяют эстетический тип отношения и др.

Остановимся несколько подробнее на разъяснении того, что понимают данные авторы под субъектным восприятием.

Под субъектным восприятием понимается восприятие того или иного объекта мира именно как субъекта.

В субъектном восприятии¹ выделяются три аспекта: а) гносеологический - считается ли воспринимающим нечто в мире субъектом, б) установочный - относится ли воспринимающий к нему как к субъекту и в) функциональный - открывается ли оно воспринимающему как субъект. При анализе гносеологического аспекта рассматривается, является ли нечто в мире для воспринимающего субъектом в соответствии с его собственной системой представлений.

При анализе установочного аспекта рассматривается, относится ли воспринимающий к чему-либо в мире как к субъекту, сформирована ли у него по отношению к этому объекту или явлению мира "субъектная установка".

При анализе функционального аспекта рассматривается, выполняет ли нечто в мире по отношению к воспринимающему специфически субъектные функции и рефлектируются ли они воспринимающим.

Специфика субъектного восприятия природных объектов заключается в том, что воспринимающий сам наделяет их субъектно-стью. Это может происходить на основе анимизации, антропоморфизации, персонификации и субъектификации.

Важнейшее значение среди этих механизмов имеет субъектификация. Субъектификация как частный случай антропоморфизации -

¹ Речь идет именно о "субъектном восприятии", т.е. о "восприятии субъектности природных объектов и явлений".

Причем о таком восприятии, когда воспринимаемое (объект восприятия) обособлен и противопоставлен воспринимающему (субъекту восприятия). Иначе говоря, речь идет опять же о гносеологической парадигме.

это процесс и результат наделения объектов и явлений мира способностью осуществлять специфически субъектные функции, в результате чего они открываются воспринимающему как субъекты.

Вышеуказанная типология субъективного отношения послужила этим авторам основанием для определения разных уровней развития экологического сознания и соответствующих им типов экологического сознания. В частности, был выделен антропоцентрический тип сознания, предопределяющий потребительское отношение к природе, и - как его альтернатива - эколого-, или эоцентрический тип сознания, предопределяющий экологически-ориентированное отношение человека к природе.

Экологическое сознание, преобладающее в современной культуре, является по своей сути антропоцентрическим, поскольку для него характерны следующие особенности (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а):

- 1) иерархическая картина мира: на вершине пирамиды стоит человек, несколько ниже - вещи, созданные человеком и для человека, еще ниже располагаются различные объекты природы, место которых в иерархии определяется полезностью для человека;
- 2) утверждение человека как высшей ценности: человек самоценен, все остальное в природе ценно лишь постольку, поскольку оно может быть полезно человеку, природа объявляется собственностью человечества, причем, как само собой разумеющееся, считается, что оно имеет на это право;
- 3) прагматический характер взаимодействия человека с природой: сущность его выражается словом "использование", т.е. удовлетворение тех или иных потребностей человека: производственных, научных, эстетических и т.д., при этом характер взаимодействия с природой определяется своего рода "прагматическим императивом", правильно и разрешено то, что полезно человеку и человечеству, природа воспринимается только как объект человеческих манипуляций, как обезличенная "окружающая среда";
- 4) распространенность этических норм и принципов только на мир людей, вседозволенность при взаимодействии с миром природы;
- 5) прагматизм природоохранной деятельности: существует насущная необходимость сохранить природную среду, чтобы ею могли пользоваться будущие поколения, при этом дальнейшее развитие природы мыслится как процесс, который должен быть подчинен процессу развития человека.

Таким образом, антропоцентрический тип экологического сознания - это система представлений о мире, для которой характерны противопоставленность человека как высшей ценности и природы как его собственности, объектное восприятие природы, прагматический характер взаимодействия с ней.

Нельзя не отметить, что антропоцентрическое экологическое сознание в настоящее время пронизывает все сферы деятельности

человека: хозяйственную, политическую, образовательную и т.д. Его корни настолько глубоки, что не всегда осознаются даже теми специалистами, которые посвятили свою деятельность сохранению мира природы. Как отмечают С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996а), цель и девиз даже такой экологически ориентированной организации, как Всемирный фонд дикой природы, имеет антропоцентрическую (прагматическую) аргументацию: "Сохраним мир животных, чтобы и наши потомки могли ему радоваться". Иначе говоря, речь идет о сохранении мира животных не ради самой природы, а ради опять же удовлетворения потребностей человека. Как психологическая черта личности современного человека, антропоцентрический тип сознания настолько устойчив, что люди не хотят от него отказываться. По некоторым данным около 90% читателей газет просто избегают статей об экологических проблемах, поскольку они разрушают сложившийся образ мира (там же).

В рамках того же подхода С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина альтернативой антропоцентрическому типу сознания выступает экоцентри-ческий тип экологического сознания, для которого характерны следующие отличительные особенности:

- 1) отказ от иерархической картины мира: человек не обладает какими-то особыми привилегиями на том основании, что он имеет разум, наоборот, его разумность налагает на него дополнительные обязанности по отношению к окружающей его природе; мир людей не противопоставлен миру природы, они оба являются элементами единой системы;
- 2) признание в качестве высшей ценности гармоничного развития человека и природы: природное признается изначально самоценным, имеющим право на существование вне зависимости от полезности, бесполезности и даже вредности для человека; человек не собственник природы, а один из членов природного сообщества;
- 3) признание равных прав на удовлетворение как потребностей человека, так и потребностей всего природного сообщества: природа и все природное воспринимается как полноправный субъект по взаимодействию с человеком; этические нормы и правила равным образом распространяются как на взаимодействие между людьми, так и на взаимодействие с миром природы; воздействие на природу сменяется взаимодействием;
- 4) наличие "экологического императива" при взаимодействии с природой: правильно и разрешено только то, что не нарушает существующего в природе экологического равновесия, развитие природы и человека мыслится как процесс коэволюции, взаимовыгодного единства;
- 5) подчиненность природоохранной деятельности логике существования природы: деятельность по охране природы продиктована необходимостью сохранить природу ради нее самой.

Таким образом, экоцентрический тип экологического сознания -это система представлений о мире, для которой характерна ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, субъектное восприятие природы, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с ней.

Нетрудно заметить, что экоцентрический тип сознания представляет собой кардинальную смену образа мира, которую можно сравнить с переворотом в сознании, который был произведен Коперником сменой геоцентрической модели солнечной системы на гелиоцентрическую. Как когда-то Земля потеряла статус центра Вселенной и его заняло Солнце, так и теперь человек должен отказаться от представления о себе как "центре" природы, а это место должен занять принцип экологической целесообразности, "экологический императив".

В соответствии с таким представлением о своем месте в природе, человек должен осознать себя и выступить в качестве "процессуальной единицы" самоосуществления природы. Только в этом случае человек будет ощущать и вести себя как экологический субъект развития. В связи с этим особо встает проблема формирования экологического сознания у подрастающего поколения.

Другими словами, на первый план выходит задача формирования у детей планетарного (глобального) осознания себя субъектом, мыслящим и действующим в масштабе всей планеты. Разумеется, в системе традиционного обучения решение этих вопросов будет носить частичный характер, так как оно осуществляется чаще всего на информационно-просветительском уровне (более подробно об этом будет сказано ниже).

Одним из важнейших компонентов экоцентрического сознания является наличие такого субъективного отношения личности к природе, когда природные объекты приобретают статус "личностно-значимого Другого" (субъективируются, т.е. обретают статус субъекта по общению и действию для человека как субъекта собственной жизнедеятельности) и начинают "регулировать" (выступать в качестве мотивационной основы) поведение индивида по отношению к природной среде. Тем самым снимается противопоставление человека и природы, а их взаимодействие начинает осуществляться и исследоваться в логике субъект-субъектных отношений как компонентов единой системы.

В настоящее время этими же авторами разработаны теоретические и методические основы типологии экологического сознания (как субъективного отношения к природным объектам), диагностики его сформированности и психологического тренинга (С.Д. Дерябо, 1999; С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1995, 1996, 1996а; В.А. Ясвин, 1999, 2000, 2001).

4. Панов В.И.

Диагностика типа экологического сознания строится по следующим параметрам, представляющим выражение субъективного отношения личности к природным объектам в таких сферах психики, как:

- эмоциональная (эмпатия, симпатия, антипатия) - восприятие природы как объекта эстетики, этики, жизни;
- познавательная - природа как объект познания и как условие обитания;
- поведенческая:

практическая - природа как объект и субъект действия, поступочная - отношение к природе выступает в качестве субъективного средства нравственного самоопределения и самоутверждения.

Отличие "практического действия" от "поступка" С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996а)

демонстрируют на примере ухода за аквариумными рыбками, что не сопровождается риском для жизни, и активного участия в экологическом движении, охране природы, порой связанного с реальной угрозой для себя или собственного благополучия.

4.6. Онтологический подход к психологии экологического сознания

Чтобы представить себе специфику онтологической парадигмы понимания экологического сознания, необходимо отметить несколько исходных оснований такого понимания (В.И. Панов, 2001).

1. Экологическое сознание исходно рассматривается как особая форма бытия, которая является высшей формой развития психики и которая обретает реальность своего существования во взаимодействии человека со средой. Это означает, что система "человек - природа (окружающая среда)" выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении как общеприродные принципы развития, так и природу бытия человека, и тем самым способный к саморазвитию через формирование совместного субъекта становления психической реальности. Примерами такого совместного субъекта могут служить система "мать - ребенок", "семья", "команда", "психотренинговая группа", "этнос", "человечество в целом", в случае ноосферы - система "человек - планета".

2. Психика как явление обычно рассматривается в трех видах психической реальности: как психический процесс, как психическое состояние и как черты личности, в данном случае - как сознание.

Психический процесс - это психические явления одной модальности, т.е. процессы восприятия, включая понимание и осознание, процессы эмоционального переживания, выражающие эмоциональное отношение (гнев, радость, любовь и т.д.), поведенческие процессы (как, зачем и почему я что-то делаю). Данные явления характеризуют разные сферы и модальности психики, тело, душу, ум, лич-