

козацтва запорізького – і в сцені з Пузатим Пацюком, і в сцені з запоріжцями в Петербурзі. Мирна “сродна праця” розкриває кращі якості і таланти людини. Вакула – не лише коваль, але й художник. Левко з “Майської ночі” чудово співає і грає на бандурі. Село “Вечорів на хуторі близь Диканьки” – не ідеалізація села, пейзажу, а художній образ можливого світу, в якому панують краса, гармонія, праця. А зло постає слабим і кумедним.

У “Вибраних місцях з переписки з друзями” М. Гоголь «...перейнявся ідеєю вказати на цю високу мету життя: упорядковувати, вносити лад, перетворювати, повертати на добро” – підкреслює Д. Чижевський [10, с.120]. Коли серед інтелігенції Російської імперії поширювалась ідеологія нігілізму з його презирством, зневагою до людського життя, звучали заклики “До сокири кличте Русь” М. Гоголь з дійсно козацькою мужністю пішов проти більшості. Він відстоював цінність людського життя, вищих духовних цінностей. “Друже мій, ми покликані в світ не для того, щоб нищити і руйнувати, але...направляти на добро, навіть те, що поспувала людина і повернула у зло. Немає такого знаряддя у світі, яке не було призначене на службу Богу” [10, с.122]. М. Гоголь надав козацькому етосу виразно гуманістичний вимір. Мужність військова переходить в мужність громадянську, стоїчну. Козацький етос виступає як основа мужності. Мужності відстоювати святість людського життя і духовної свободи.

Висновки

Козацький етос з XVI ст. виступає як етнічна домінанта української культури. Він визначає спрямованість і характер її розвитку, систему домінуючих цінностей. Звичайно, таку широку тему не можна охопити в одній статті. Тому в культурі доби Ренесансу висвітлюється вирішальна роль козацького етосу в утвердженні державотворчої свідомості, створенні суспільно-політичних

концепцій. У культурі доби барокко дуже показовим є самоосмислення козацтвом себе і свого призначення, сутності у філософії Г. Сковороди. Сама філософія видатного українського мислителя розглядається як саморефлексія козацтва над своїм етосом. І в XIX ст. козацький етос реалізує себе у творчості М. Гоголя, підвищуючись до рівня гуманістичного, набуваючи напруженого етично-екзистенційного виміру. З етосу окремої, хоча і чільної верстви народу, козацький етос поступово переростає у етос загальноетнічний, утверджуючи пріоритет вільної, відповідальної особистості, святість життя.

Список літератури

1. *Глотов Б.Б.* Культурно-цивілізаційна ідентифікація українського народу. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук. - Дніпропетровськ. На правах рукопису. 2008. - с.
2. *Гоголь Н.* Вечера на хуторі близ Диканьки. Миргород. - М.: Художественная литература, 1982. - 431 с.
3. *Гумилев Л.Н.* Етногенез и биосфера Земли. - Ленинград.: Гидрометеоиздат, 1990. - 527 с.
4. *Матюхіна О.А.* Рицарі України. Рицарський етос на Україні. // Крайові українознавчі зошити. – 2000. – Том IX-X. – с. 175-176.
5. *Николаев П.* Послесловие. // Гоголь Н. Вечера на хуторі близ Диканьки. Миргород.- М.: Художественная литература, 1982.- 431 с.
6. *Онопrienko В.И.* Антропологическая направленность творчества Григорія Сковороди. // Філософія серця Григорія Сковороди і сучасність. – К.: МАУП, 2006.- 136 с.
7. *Оссовская М.* Рыцарь и буржуа.- М.: Прогресс, 1987. - 527 с.
8. *Сковорода Г.* Повне зібрання творів. Т.I - К.: Наукова думка, 1972.-531с.
9. *Скринник З.* Проблема свободи в філософії Г. Сковороди. // Спадщина Григорія Сковороди і сучасність. – Львів: Світ, 1996.- 190 с.
10. *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. – К.: видавництво «Орій», 1992.- 229 с.
11. *Шевнюк О.Л.* Історія костюму. - К.: Знання, 2008. - 375 с
12. *Яворницький Д.І.* Історія запорізьких козаків. Т I – Львів: Свічадо, 1990. - 319 с.
13. *Russel B.* Human society in ethics and politics.- London, 1954.- 267 с.

А.А. Матюхіна.

КАЗАЦКИЙ ЭТОС – ДОМИНАНТА УКРАИНСКОЙ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящается исследованию роли казацкого этоса в развитии украинской духовной культуры XVII -XIX в.в.

A. Matyukhina

COSSACK ETHOS – A DOMINANT OF UKRAINIAN SPIRITUAL CULTURE

The article is dedicated to the study of the role of Cossack ethos in the development of Ukrainian spiritual culture of XVII-XIX centuries.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2010.

УДК 37.504.03

Г.Г. Науменко, канд. філос. наук

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ТА ЕКОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ – БАЗОВІ КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Київський університет ім. Б. Грінченка

Розглянуто зв'язок між екологічною освітою і екологічними знаннями особистості з формуванням її внутрішньої культури.

Вступ

Екологічна криза стала однією з ознак сучасності. Цілковито природно, підкреслює Т.Гардашук, "що засоби подолання екологічної кризи намагаються віднайти не лише на шляху техніко-технологічного процесу чи удосконалення менеджменту в сфері природокористування, а й у гуманітарній царині.

Зокрема, чимало сподівань покладається на освіту як інструмент фахового і повсякденного поглиблення знань про закономірності функціонування живої природи та залежність людини й суспільства від природних систем життєзабезпечення. Освіта розглядається як засіб підвищення екологічної свідомості різних верств населення, зміни індивідуальних

і суспільних цінностей, світоглядних орієнтацій і формування на їх основі відповідних стереотипів поведінки тощо" [2, с. 27].

У чому ж полягає сутність такого виду освіти? "Екологічна освіта, – на думку О.Салтовського, – це психолого-педагогічний процес впливу на людину, метою якого є формування теоретичного рівня екологічної свідомості, що в систематизованому вигляді відображає різноманітні сторони єдності світу, закономірності діалектичної єдності суспільства та природи, певних знань та практичних навичок раціонального природокористування" [7, с. 119]. Специфіка такого виду освіти полягає в тому, що вона повинна базуватися на принципі "моделювання майбутнього". Тобто у свідомості людини має відбуватися постійна оцінка можливих наслідків втручання в природу як безпосередніх, так і майбутніх. Екологічна освіта покликана допомогти людині усвідомити причини можливих екологічних змін, підказати шлях їх попередження. Філософія виживання людства спонукає будувати освітній процес з урахуванням загрози для довкілля, тобто випереджаючого відображення.

Постановка завдання

Тривалий час людство, зачароване успіхами науки, було "приспане" так званим науково обґрунтованим управлінням природним комплексом, але раптом з'ясувалось, що ми недостатньо знаємо механізми функціонування біосфери, щоб розумно управляти ними. "Наука, – як стверджує В. Анучін, – навчила людей, як дедалі більше і більше брати від природи, як впливати на неї, щоб мати більше хліба і нафти, вугілля і м'яса, як швидче перевозити величезні вантажі на великі відстані, як одержати нові види потужної енергії, що зробила можливим проникнення людини в космос. Але наука поки ще дуже мало досягла в забезпеченні охорони природи. Склалось становище, коли, маючи потужні засоби впливу на природу, ми ще не можемо уявити всі наслідки застосування цих засобів, не завжди бачимо ту ланцюгову реакцію, яка викликається нашим втручанням у природні процеси" [1, с. 160].

Великий німецький письменник-гуманіст Й. Гете попереджував, що "нема нічого страшнішого за діяльне невігластво". Саме відсутність необхідних знань в умовах, коли людські (антропогенні) чинники так чи інакше втручаються в усі природні процеси на Землі, в умовах, коли ми ще не навчились передбачати всі (в тому числі й негативні) наслідки своїх впливів на природні процеси, саме небезпека "діяльного невігластва" і робить проблему екологічної освіти актуальною і такою, що потребує негайного вирішення.

Саме діяльному екологічному невігластву зобов'язані ми сьогоднішніми проблемами великих і малих рік, морів, виснаженням родючих земель, загазованістю міст, кислотними дощами, порушенням озонового шару Землі, витоптаними заповідними зонами, зникаючими видами рослин, птахів, тварин та ін. І таке відбувається повсюдно: у містах і селах усіх країн і континентів. Це дає підстави говорити про *низький рівень екологічної грамотності* не якоїсь групи людей, суспільства, регіону, а й усього людства в цілому.

Проте сьогодні мова повинна йти не просто про накопичення знань у галузі екології, а про осмислене оволодіння ними, формування на їх основі нового світогляду, який розглядав би будь-які політичні, соціальні, господарські питання насамперед з точки зору збереження природи. Роль освіти у формуванні екологічної культури важко переоцінити. Як зазначив відомий італійський еколог А. Траверсо: "У міру того, як наше розуміння взаємовідносин між діяльністю людини і проблемами навколишнього середовища поглиблюється, основні принципи освіти в галузі оточуючого середовища, якщо вони правильно вироблені, можуть цілком стати тим ядром, навколо якого формуватиметься майбутня стратегія суспільної освіти, вона сформує громадян світу з новим світоглядом, з новими настроями, які більше відповідатимуть потребам людства і природи" [8, с. 10].

Основна частина

Активне входження термінів "екоосвіта" та "екопросвіта" у науковий, суспільно-політичний та повсякденний обіг припадає на 1960-1970-ті роки, коли загострення екокризових явищ, що охопили багато країн світу, змусило не тільки замислитися над їхніми причинами, а й узятися за пошук дієвих шляхів їх подолання. Освіта опинилася в епіцентрі дискусій із цього приводу як на Заході, так і на вітчизняних теренах. Упродовж останніх десятиліть поняття "екоосвіта" набуло надзвичайно широкої популярності в науковій, освітньо-педагогічній, інформаційній, просвітницькій, громадській, політичній сферах, наповнюючись при цьому найрізноманітнішим змістом. Підходи до визначення критеріїв формування парадигми екоосвіти коливаються у досить широкому діапазоні, серед яких умовно можна виділити такі:

по-перше, екоосвіта розглядається як складова загальноосвітнього процесу. Відповідно, розробка базової (цілісної) концепції екоосвіти та моделей її практичної реалізації відбувається в контексті реформування всієї освітньої галузі та на базі нової філософії освіти;

по-друге, обґрунтовується необхідність створення самостійної галузі освіти – екоосвіти – на базі спеціально розробленої методологічної платформи, яка дозволила б чітко сформулювати цілі й завдання екоосвіти, розробити її понятійно-категоріальний апарат, методичний і дидактичний інструментарій, визначити цільові групи тощо. Цей підхід також передбачає експансію принципів екоосвіти в інші освітні галузі з метою їх екологізації;

по-третє, обстоюється доцільність побудови низки відносно автономних освітніх парадигм, які спиралися б на різноманітні філософські, культурні та освітні традиції й були б орієнтовані на конкретні цільові групи (дошкільна, шкільна екоосвіта, екоосвіта для інженерних кадрів, працівників аграрного сектору, муніципалітетів тощо) чи на розв'язання конкретних питань охорони природи та поліпшення стану довкілля (освіта заради збереження біорозмаїття, освіта заради збалансованого розвитку, освіта в національних природних парках; освіта задля енергозбереження тощо);

по-четверте, моделі екоосвіти вибудовуються як важливий і невіддільний аспект екологістських (у

тому числі й екофілософських) концепцій, які претендують на роль своєрідного дороговказу для подолання проблем, пов'язаних із кризовим станом довкілля та глобальної екосистеми, а також гуманітарної кризи, що є наслідком втраченої гармонії між людиною та світом, що її оточує. [4, с. 227-228].

Таким чином, зважаючи на розмаїття підходів до побудови парадигми екоосвіти, що знайшли своє відображення в значній кількості вітчизняних і зарубіжних публікацій, актуалізується питання про більш чітке визначення її методологічних засад, завдяки яким можливе з'ясування предмету, мети, завдань і цілей екоосвіти, формування її понятійно-категоріального апарату, а також розробка та реалізація успішних екоосвітніх проектів. При цьому конче важливо пам'ятати, що освіта – це масова соціальна діяльність і її належить досліджувати саме у такому руслі, спираючись на всебічне урахування усіх аспектів життя суспільства, в тому числі й освітянських традицій.

Для пошуку методологічних орієнтирів у процесі становлення й розвитку парадигми екоосвіти видається за доцільне звернутися до царини філософії освіти як філософської дисципліни, яка повинна не тільки й не стільки сприяти "пошуковій компромісу між протилежними науковими школами, знаходити посередницькі шляхи чи створювати еkleктичне поєднання теорій різними школами, скільки спонукати до запровадження сучасних концепцій, що зумовлюють виникнення нових практичних моделей" [3, с. 18]. На тісний взаємозв'язок проблемного поля, пов'язаного із розв'язанням нагальних проблем збереження природи та поліпшення стану довкілля, а відтак – екоосвіти й виховання, та філософії вказує Н.С. Юліна. Вона переконана, що без філософії екологічна освіта буде заздалегідь недолугою, і тому філософія є головною дисципліною, на базі якої можна здійснювати ефективне екологічне виховання.

Розробка концепції екологічної освіти, яка відповідала б завданням подолання екологічної кризи та пов'язаної з нею кризи гуманітарної, передбачає аналіз різноманітних концепцій філософії освіти з метою побудови адекватної моделі, котра відігравала б роль своєрідної матриці, на якій можна було б створювати дієві екоосвітні проекти. Виходячи з цього, розглянемо послідовно особливості кожного з окреслених вище підходів до формування сучасної парадигми екоосвіти.

Відповідно, постає питання про подолання недоліків традиційних освітніх моделей та створення нової філософії освіти задля переосмислення місця і статусу освіти в суспільстві, зміні її парадигми, на основі чого можна було б оптимізувати систему освіти загалом та її окремі галузі, зокрема – екоосвіту. Це також сприяло б гуманізації всіх сфер суспільного життя. Розробка базової (цілісної) концепції екоосвіти та моделей її практичної реалізації відбувається в контексті реформування всієї освітньої галузі та на базі нової філософії освіти.

У найширшому сенсі освіта, – на думку Т.Гардашук, – це "сукупність матеріальних, духовних та людських ресурсів і динамічна послідовність суспільних, приватних і групових заходів із використанням цих ресурсів для розвитку кожної окремої

особистості й суспільства загалом" [2, с. 30]. Відповідно, до освіти причетні формальні й неформальні освітні інституції, сім'я, колектив, засоби масової інформації, громадські та політичні організації тощо. Тобто освіту можемо визначити як спосіб входження людини у світ.

Аналізуючи ситуацію в освітній сфері, що склалася в суспільстві, починаючи із 1960-их років, напрошується висновок про те, що криза її криється у тому, що традиційна освітня модель не надає суб'єктові можливості творити своє життя, прирікаючи його на безпорадність, а "безпорадна душа", як відомо, не вміє сформувати своє ставлення до смаків, до моралі, до культури.

Проектуючи цей висновок на стан людини за умов екологічної кризи, розгортання якої також припало на 1960-ті роки, можемо додати, що "безпорадна душа" потрапила в ситуацію підвищеної й незнанної досі напруги. З одного боку, негативні зміни в довкіллі стали наслідком нестачі природничих (екологічних) знань, браку розуміння всієї складності й системності природних зв'язків, неспроможності прогнозувати їхні наслідки як під час професійної діяльності, так і в повсякденному житті тощо. З іншого боку, люди опинилася в умовах, коли їм забракло знань для оцінки власної безпеки та формування адекватних моделей поведінки: яким чином ставитися до індивідуальних перцепцій щодо стану довкілля, повідомлень офіційних і неофіційних джерел, зокрема неурядових організацій і засобів масової інформації, попереджень учених тощо; як вибудувати власну поведінку й життя загалом? Адже, здебільшого, пересічні громадяни не можуть перевірити особисто достовірність власних припущень чи повідомлень із різноманітних інформаційних джерел щодо стану довкілля й ступеню ризику. Таким чином, виникає суперечність між довірою й критичним ставленням до тих чи інших повідомлень, розв'язання якої значною мірою залежить від ступеня освіченості й екосвідомості людини. Підтвердженням цьому може слугувати "чорнобильський синдром", який від найперших офіційних і неофіційних повідомлень у квітні 1986 року і аж по теперішній день є вагомим чинником формування індивідуальної та колективної свідомості й поведінки і який з новою силою актуалізує питання екоосвіти.

За таких обставин екоосвіта не може обмежуватися лише підготовкою фахівців відповідного профілю чи екологізацією освітнього процесу в межах традиційних навчальних закладів, оскільки поліпшення стану довкілля залежить не лише від дотримання екологічних норм і стандартів у фаховій діяльності, а й від дотримання відповідних правил поведінки всіма громадянами в їхньому повсякденному житті. Ці норми поведінки виявляють себе в заощадливому ставленні до енергії та води, виборі товарів повсякденного вжитку, поводженні з побутовими відходами, користуванні транспортними засобами, організації власного дозвілля тощо.

За умов погіршення стану довкілля й зростання ймовірності екологічних ризиків, а також посилення внутрішньої психологічної напруги, змінюється ставлення людини до навколишнього світу, сприйняття його окремих компонентів. Людина вже не може

жити за усталеними стереотипами, а повинна самостійно приймати конкретні рішення, які б убезпечили її та близьких від негативних впливів довкілля, виявляти готовність до певних дій (у тому числі й акції протесту), мобілізувати свої інтелектуальні, моральні, психологічні, душевні й духовні ресурси тощо.

Традиційна шкільна модель освіти також уже не задовольняє життєвими ситуаціям, у яких опинилася людини за умов екологічної кризи. Причини цього дослідники освіти бачать у наступному.

По-перше, має місце невідповідність між усталеним стандартом знань та реаліями екокризових ситуацій. Така ситуація складається через те, що за твердження державного компоненту освітніх програм є досить тривалою бюрократичною процедурою проходження через різні шаблі адміністрування освітою. Наприклад, у деяких європейських країнах (Франція, Німеччина, Нідерланди, Швеція тощо) державним інституціям належить провідна роль не лише в адмініструванні освітньої галузі, а й у визначенні завдань шкільного навчання та змісту навчальних програм. Детально розроблені шкільні програми є державним законом, а вчителі та місцеві органи освіти не мають вирішального права голосу про складання навчальних програм.

Для вироблення шляхів подолання розриву між формуванням освітньо-навчальних програм "згори", вертикальною моделлю їх адміністрування та реальними викликами освіти значний інтерес становлять ті моделі освіти, де розвинена практика підтримки ініціатив місцевих органів у галузі освіти, наприклад, у Великій Британії. У цій країні місцеві ради формують свою діяльність відповідно до головної мети, якою є підвищення рівня масової освіти. Для британської освітньої системи характерною є автономія вчителя, якої немає в централізованих системах континентальної Європи. Відповідно, там, де місцеві громади та їхні виборні органи мають достатній вплив на формування освітньої політики, створюються сприятливі умови для розвитку локальної педагогіки.

Слід відзначити, що централізована модель організації освіти є традиційною для України і лише упродовж останніх 10-15 років школам надається більше можливостей щодо вияву ініціативи та запровадження інноваційних освітньо-навчальних проєктів, у тому числі й екологічного спрямування.

По-друге, очевидним є брак досвіду практичного застосування навіть засвоєного обсягу знань або розрив між теоретичними та прикладними компонентами освітніх програм.

По-третє, нова ситуація в системі координат "природа – суспільство" ставить питання не лише про освіту й розвиток знань і здібностей дітей чи студентів у традиційних освітніх закладах, а й про включення у свою сферу значно ширшого загалу населення, а також інституцій, що беруть участь в освіті. Школа не єдине місце, де відбувається навчання й формування дитини, тому надзвичайно важливо, як складаються стосунки між дітьми, з одного боку, й усіма, хто бере участь у вихованні, – з іншого [4, с. 231-232].

Надзвичайно гостро постає питання про неперервну й всеохоплюючу екоосвіту, яка відповідала б

потребам пошуку відповідей на постійні екологічні виклики. Людина повсякчас опиняється в умовах вибору продуктів харчування й товарів повсякденного ужитку, місця проживання. Людина має свідомо приймати рішення стосовно добровільних обмежень використання власного автомобіля як засобу зменшення забруднення атмосферного повітря чи то заощадження води й електроенергії.

Методологічне підґрунтя для розробки концепції неперервної екоосвіти, зокрема, може надати висунута свого часу Джоном Д'юї ідея універсальної неперервної освіти для всіх вікових категорій, коли все суспільство має перебувати у процесі постійного навчання й перенавчання. Згідно Дж. Д'юї, "система освіти, що базується на життєвому досвіді, є більш складною в реалізації від системи традиційної освіти" [3, с. 37]. Основними принципами досвіду є цілісність і взаємодія, яка надає однаково важливого значення об'єктивним і суб'єктивним факторам розвитку особистості, а також ураховує чинник середовища, як умов, що взаємодіють із людськими потребами, бажаннями, цілями та здібностями для формування досвіду. На цій підставі Дж. Д'юї формулює основоположний принцип філософії освіти, згідно з яким навчання "як розвиток чи набуття зрілості мусить бути всюдисущим процесом" [3, с. 47]. Цей принцип є суголосним життєвими потребам людини за умов екокризи та необхідності переходу до засад збалансованого (сталого) розвитку і тому може бути цілком застосований і для побудови концепції екоосвіти. Отже, екоосвіта має відповідати критеріям неперервної й випереджаючої освіти.

Не менш драматичною є ситуація формування індивідуальної поведінки за умов екологічних загроз, наприклад, під час аварії на сусідньому підприємстві, яка спричинила тяжкі негативні наслідки для довкілля та населення. Йдеться про необхідність постійного урахування реалій життя, суспільного й індивідуального досвіду з метою кореляції освіти. І з огляду на це значно зростає роль освіти неформальної, де в якості суб'єктів освіти виступають сім'я, громадські об'єднання, преса та інші засоби масової інформації. Мета неформальної екоосвіти – не стільки надання базових наукових знань (їх люди мають отримати в школі або іншому навчальному закладі), скільки доведення до свідомості громадян необхідності розуміння ними загальних зв'язків у системі "людина – природа", наслідків людської діяльності. У цьому контексті вже йдеться не стільки про освіту, скільки про екопросвіту. На відміну від професійної освіти, просвіта спрямована на всі верстви населення і використовує найрізноманітніші форми й методи просвітницької діяльності, проте найефективнішими є ті, що спрямовані на залучення громадян до безпосередньої діяльності з поліпшення стану довкілля.

Це дозволяє нам зробити висновок, що екоосвіта й екопросвіта є не просто компонентами загальноосвітнього процесу, а й невіддільні від громадянської освіти. Остання передбачає вкорінення в свідомості громадян сенсу свободи, права й обов'язку, поширення конституційної освіченості, набуття людьми навичок у правовий спосіб домагатися задоволення своїх законних інтересів. Завдання грома-

дянської освіти визначається як формування критичного мислення, вміння отримувати і аналізувати інформацію, враховувати множини інтересів і позицій, робити збалансовані умовиводи, аргументовано критикувати владу.

Відповідно, екоосвіта в контексті освіти громадянської передбачає усвідомлення громадянської свободи як забезпечення від екологічних ризиків, право на чисте й безпечне довкілля, на достовірну й своєчасну інформацію про стан довкілля, на участь в ухваленні рішень, обов'язкове дотримання екологічного законодавства та норм поведінки у повсякденному житті, вміння обстоювати свої екологічні права тощо [89, с. 233].

Поштовх до розвитку екологічної освіти в Україні, як і в усьому колишньому Союзі, дала Міжурядова конференція з просвітництва в галузі навколишнього середовища, що відбулась у Тбілісі в 1977 р. Вона визначила сутність екологічної освіти в сучасних умовах. У Декларації конференції записано: "Правильно зрозуміла освіта в галузі навколишнього середовища повинна являти собою всебічний, триваючий впродовж усього життя процес освіти, який враховує переміни у світі, що швидко змінюється. Вона має підготувати людину до життя, озброївши її розумінням основних проблем сучасного світу і давши їй навички і засоби, необхідні для того, щоб вона могла відігравати, за належної поваги до етичних цінностей, плідну роль у поліпшенні життя і захисті навколишнього середовища" [5, с. 11-12].

Конференція визначила основні *принципи* і *прямі напрями просвітництва в галузі охорони навколишнього середовища*. Екологічна освіта повинна:

1) розглядати навколишнє середовище в усій його повноті – природним і створеним людиною, технологічним і соціально-екологічним, політичним, культурно-історичним, моральним, естетичним;

2) бути тривалим процесом, тобто починатися в дошкільному віці і продовжуватися на всіх стадіях формальної і неформальної освіти;

3) бути міждисциплінарною за своєю суттю, включати спеціальний зміст у кожний навчальний предмет, створюючи можливість формування цілісної сбалансованої перспективи;

4) вивчати головні проблеми навколишнього середовища з урахуванням місцевих, національних, регіональних і міжнародних точок зору, щоб отримати знання про умови навколишнього середовища в інших географічних регіонах;

5) зосередитися на поточних і можливих ситуаціях навколишнього середовища, одночасно беручи до уваги історичну перспективу;

6) роз'яснювати значення та необхідність місцевого, національного і міжнародного співробітництва в запобіганні і вирішенні проблем довкілля;

7) докладно висвітлювати різні аспекти навколишнього середовища в процесі соціально-економічного планування і розвитку;

8) надати можливість населенню застосовувати свої знання і досвід у плануванні, прийнятті рішень і визначенні наслідків;

9) відносити аспекти чутливості навколишнього середовища і знання його, навчання навичок вирішення проблем і роз'яснення цінностей до будь-якої

вікової групи, але надавати особливого значення розвиткові розуміння чутливості навколишнього середовища в учнів у ранньому віці і найбільш наближено до місця навчання;

10) допомагати учням визначати ознаки виникнення проблем навколишнього середовища, а також вивчати окремі реальні його проблеми;

11) надавати особливого значення складнощам проблем навколишнього середовища і в цьому зв'язку – необхідності розвитку критичного мислення і набуття навичок вирішення проблем, що з'являються;

12) використовувати різноманітність навколишнього середовища, що вивчається, і широкий набір методичних прийомів для навчання, засвоєння знань про довкілля, почерпнутих з нього, приділяючи незалежну увагу практичній діяльності і вивченню досвіду з перших рук [5, с. 23].

Зазначені принципи *екологічної освіти* стали основою для визначення її *цілі*. Це, передусім, – дати можливість людині зрозуміти складний характер навколишнього середовища, яке є результатом взаємодії його біологічних, фізичних, соціальних, економічних і культурних чинників, сприяти усвідомленню важливості екологічно сталого навколишнього середовища для економічного, соціального і культурного розвитку [5, с.23].

Роль освіти в забезпеченні стійкого екорозвитку, тобто процесу, який допоможе зробити оцінку вартості, переваг усіх проектів сільсько-господарського, індустріального і суспільного розвитку з урахуванням впливу на ресурси і потреби у них, екологічного балансу і загальної якості навколишнього середовища не тільки для нашого покоління, а й до кінця життя людини на Землі, була обґрунтована в двох основних доповідях ООН – матеріалах ЮНЕП "Перспективи навколишнього середовища на період до 2000 р. і надалі" (травень 1987 р.) і матеріалах Брундтланської комісії "Наше спільне майбутнє" (квітень 1987 р.). У цих документах підкреслюється, що для досягнення усталеного розвитку освіта в галузі навколишнього середовища потребує здійснення довготривалих заходів, оскільки проблеми та якість навколишнього середовища не належать до тих, які можна раз і назавжди вирішити: вони викликають постійну турботу і тривогу.

Висновки

На сьогодні екологічна освіта здійснюється в межах формальної і неформальної освіти. Формальна охоплює вихованців дошкільних закладів, учнів загальноосвітніх шкіл усіх типів, студентів (*вилучено*) вищих навчальних закладів, а також слухачів різних курсів підвищення кваліфікації, спеціалістів. Неформальна освіта охоплює молодь і дорослих з усіх верств населення, які одержують природоохоронні відомості індивідуально або колективно з джерел масової інформації чи в процесі разових заходів. Екологічний аспект повинен органічно включатись у процес освіти всіх вікових категорій, що відповідає концепції неперервної освіти.

Науковці, які вивчають проблеми освіти, аналізуючи зміст екологічної освіти в середній школі, виділяють три основні групи проблем у взаємодії суспільства і природи: екологічну, культурно-соціальну й економічну. Виділяються також чотири

основні компоненти змісту природоохоронної освіти:

1) система знань про природу, суспільство, принципи природо-користування, про результати взаємодії суспільства і природи, шляхи оптимізації цієї взаємодії;

2) система загальних інтелектуальних і практичних навичок і вмінь природоохоронного характеру;

3) досвід творчої діяльності у вивченні та практичній участі в охороні природного оточення;

4) система норм, які виявляються в оцінково-емоційному ставленні до природного середовища.

Педагогічними умовами реалізації екологічної освіти є організація певної емоційно-вольової діяльності учнів у виборі моральних установок, які відповідають суспільним цілям, серед яких єдність пізнання, переживання, дії; взаємозв'язок глобального, національного і локального рівнів екологічних проблем; цілеспрямованість спілкування з навколишнім середовищем [6, с. 17-20].

Г.Г. Науменко

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ – БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ
Рассмотрена связь между экологическим образованием и экологическими знаниями личности с формированием её внутренней культуры.

G. Naumenko

ECOLOGICAL EDUCATION AND ECOLOGICAL KNOWLEDGE – BASIC COMPONENTS OF PERSON CULTURE FORMATION
The connections between ecological education and ecological knowledge of a person with his inner culture formation are considered.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2010.

УДК 141.7

В.В. Попков, канд. філос. наук, проф.

М. БЕРДЯЄВ ПРО ПРОБЛЕМУ РЕВОЛЮЦІЇ У ТВОРЧОСТІ Ф. ДОСТОЄВСЬКОГО І Л. ТОЛСТОГО

Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова

У статті вивчається досвід осмислення М. Бердяєвим такого аспекту творчості Ф. Достоевського та Л. Толстого як ставлення до проблеми революції.

Вступ

Стаття підготовлена в рамках докторського дисертаційного дослідження: "Персоналістична революція як соціально-філософська концепція ХХ – початку ХХІ століття. (На матеріалах творчості Миколи Бердяєва)".

Аналіз досліджень і публікацій

Із даної проблеми існує чимала кількість літератури. Це, насамперед, праці сучасних М.Бердяєва, М.Лосського, П.Флоренського, С.Булгакова. Серед авторів, які працюють нині, привертають увагу праці Т.Сидоркіної, яка досліджує соціальні проблеми культури у творчості М.Бердяєва, М. Совельєвої, яка звертається до російської ліберальної класики у контексті апокаліпсису сучасності, та О. Осетрової, яка вивчає проблеми свободи у творчості М.Бердяєва та Ф.Достоевського. Дослідне поле фахівців у галузі літературної творчості Ф.Достоевського та Л.Толстого є досить широким, проте спеціальної уваги, на нашу думку, заслуговує розкриття відношення класичної російської культури до проблеми революції як духовного виразу кризи Людини і Світу.

Постановка завдання

Автор ставить за мету розкрити бердяєвський

Список літератури

1. Анучин В.А. Основы природопользования: Теоретический аспект / Анучин В.А. – М.: Мысль, 1978. – 294 с.
2. Гардашук Т.В. Екологічна політика та екологічний рух: сучасний контекст / Гардашук Т.В. – К.: ТОВ ВПЦ "Техпринт", 2000. – 126 с.
3. Д'юї Дж. Досвід і освіта / Д'юї Дж. – Львів: Кальварія, 2003. – 84 с.
4. Екологічні виміри глобалізації: [монографія]. – К.: ПАРАПАН, 2000. – 260 с.
5. Образование в области окружающей среды в свете рекомендаций Тбилисской конференции. – Париж, ЮНЕСКО. – 1981. – 113 с.
6. Отношение школьников к природе / [под ред. И.Д. Зверева, И.Г. Суравегиной]. – М.: Педагогика, 1988. – 127 с.
7. Салтовський О.І. Основи соціальної екології / Салтовський О.І. – К.: МАУП, 1997. – 168 с.
8. Траверсо А.Б. Размышления о философском образовании в области окружающей среды / Траверсо А.Б. – М.: Наука, 1979. – 146 с.

підхід до аналізу соціально-філософських поглядів Ф.Достоевського та Л.Толстого і визначає своїм завданням дослідити персоналістичну революцію як соціально-філософську концепцію, що відкриває шлях до пошуку духовних факторів виходу глобальної кризи, притаманної нашій епосі.

Основна частина

Вивчаючи творчу спадщину Ф.М. Достоевського та Л.М. Толстого, М. Бердяєв виділяв у їхніх поглядах особливу революційність, яка різко відрізняється від революційності звичайної народницької інтелігенції. М. Бердяєв підкреслював, що в їхній творчості найбільш повно, глибоко і драматично втілилася тема внутрішньої, духовної особистісної революції. Для Бердяєва Достоевський і Толстой є цікавими в порівнянні. У них діаметрально протилежний підхід до проблеми співвідношення художньої стихії та теоретичних концепцій. Достоевського М. Бердяєв характеризує як найбільш духовно динамічного художника у світі [1; 71]. У ньому все занурено в розплавлену атмосферу, все перебуває в бурхливому русі. У ньому немає нічого сталого, остаточно оформленого. Достоевський – живе втілення революційної самотворчості духу. В нього дуже сильний пророчий елемент, він звернений до