

DOI: 10.20913/2618-7515-2024-3-3

УДК 124.3:37.01

Оригинальная научная статья

## Осмысление целей образования в социально-экологической перспективе

**Д. В. Рахинский**

*Красноярский государственный медицинский университет*

*имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого*

*Красноярский государственный аграрный университет*

*Сибирский федеральный университет*

*Красноярск, Российская Федерация*

*e-mail: siridar@mail.ru*

**Г. В. Панасенко**

*Сибирский федеральный университет*

*Красноярск, Российская Федерация*

*e-mail: galina-panasienko@mail.ru*

**Т. В. Мельникова**

*Сибирский федеральный университет*

*Красноярск, Российская Федерация*

*e-mail: mtv-10@mail.ru*

**В. В. Минеев**

*Красноярский государственный педагогический университет*

*имени В. П. Астафьева*

*Красноярск, Российская Федерация*

*e-mail: vvtineyev@mail.ru*

**С. П. Штумпф**

*Красноярский государственный педагогический университет*

*имени В. П. Астафьева Красноярска, Российская Федерация*

*e-mail: stumpf@kspu.ru*

**Аннотация.** *Введение.* В статье рассматриваются особенности подходов к осмыслению вопросов философии образования, основанные на принципах и данных социальной экологии. Подобные энвайронменталистские подходы, предвосхищенные еще в работах Э. Геккеля, активно развиваются на сегодняшний день, что находит свое выражение, в частности, в существовании специализированных периодических изданий и формировании особых тематических пространств обсуждения. *Постановка задачи.* Авторами предпринимается попытка выявления социально-философских оснований энвайронменталистских подходов к образованию. В центре представленного в статье рассмотрения находятся энвайронменталистские суждения, касающиеся вопроса о целях образования. *Методика и методология исследования.* Для решения поставленной задачи авторами осуществляется содержательно-критический и компаративный анализ энвайронменталистских решений, представленных в отечественной и зарубежной литературе. *Результаты.* Показано, что с социально-философской точки зрения небезынтересным представляется энвайронменталистское понимание соотношения сфер общественной жизни. Многими из сторонников этого направления высказываются критические суждения относительно влияния экономических социальных институтов на функционирование общества и его развитие. Экологические проблемы, на поиск решения которых направлены и предлагаемые энвайронменталистами трансформации образования, детерминируются, с их точки зрения, социальными факторами. Фактически экологическая тематика используется энвайронменталистами для аргументации различных взглядов на образование, основанных на отличающихся установках не только теоретического, но и политического характера. *Выводы.* Осуществленное рассмотрение показывает, что энвайронментализм и социально-экологическую философию образования целесообразно рассматривать как тематически однородный комплекс содержательно различающихся решений. Подобные подходы представля-

ют собой результат рефлексии классической проблематики философии образования с помощью «экологических» ценностных и когнитивных установок.

**Ключевые слова:** социальная философия, цели образования, социальная экология, устойчивое развитие, эн-вайроментализм, философия образования

**Для цитирования:** Рахинский Д. В., Панасенко Г. В., Мельникова Т. В., Минеев В. В., Штумпф С. П. Осмысление целей образования в социально-экологической перспективе // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №3. С. 392–401. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-3-3>

DOI: 10.20913/2618-7515-2024-3-3

Full Article

## Understanding the aims of education from a perspective of social ecology

### Rakhinsky, D. V.

*Prof. V. F. Voino-Yasnetsky Krasnoyarsk State Medical University  
Krasnoyarsk State Agrarian University  
Siberian Federal University  
Krasnoyarsk, Russian Federation  
e-mail: siridar@mail.ru*

### Panasenko, G. V.

*Siberian Federal University  
Krasnoyarsk, Russian Federation  
e-mail: galina-panasienko@mail.ru*

### Melnikova, T. V.

*Siberian Federal University  
Krasnoyarsk, Russian Federation  
e-mail: mtv-10@mail.ru*

### Mineev, V. V.

*Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafyev  
Krasnoyarsk, Russian Federation  
e-mail: vvmineyev@mail.ru*

### Shtumpf, S. P.

*Krasnoyarsk State Pedagogical University  
named after V.P. Astafyev  
Krasnoyarsk, Russian Federation  
e-mail: stumpf@kspu.ru*

**Abstract. Introduction.** The article discusses the features of approaches to understanding issues in the philosophy of education, based on the principles and data of social ecology. Such environmentalist approaches, anticipated in E. Haeckel's works, are actively developing today, which is reflected, in particular, in the existence of specialized periodicals and the formation of special thematic spaces for discussion. *Purpose setting.* The authors attempt to identify the socio-philosophical foundations of environmentalist approaches to education. At the center of the discussion presented in the article are environmentalist judgments regarding the question of the goals of education. *Methodology and methods of the study.* To solve this problem, the authors carry out a content-critical and comparative analysis of environmental solutions presented in domestic and foreign literature. *Results.* It is shown that from a socio-philosophical point of view, the environmentalist understanding of the relationship between the spheres of public life is not without interest. Many of the supporters of this direction make critical judgments regarding the influence of economic social institutions on the functioning of society and its development. Environmental problems, for which the educational transformations proposed by environmentalists are aimed at finding solutions, are determined from their point of view by social factors. In fact, environmental themes are used by environmentalists to argue for different views on education, based on differing attitudes

not only of a theoretical but also of a political nature. *Conclusion.* The analysis carried out shows that it is advisable to consider environmentalism and social ecological philosophy of education as a thematically homogeneous complex of substantively different solutions. Such approaches are the result of reflection on the classical problems of philosophy of education with the help of «ecological» values and cognitive attitudes.

**Keywords:** social philosophy, aims of education, social ecology, sustainable development, environmentalism, philosophy of education

**Citation:** Rakhinsky, D. V., Panasenko, G. V., Melnikova, T. V., Mineev, V. V., Shtumpf, S. P. [Understanding the aims of education from a perspective of social ecology]. *Professional education in the modern world*, 2024, vol. 14, no. 3, pp. 392–401. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-3-3>

**Введение.** Комплексный характер экологической науки на сегодняшний день едва ли может быть подвергнут сомнению. Предпосылки для становления экологической проблематики как междисциплинарной фактически уже были заложены в наиболее ранних определениях предмета экологии: так, Э. Геккель предлагает рассматривать ее как общую науку, предмет которой – отношение организма ко всем условиям его существования [1, с. 325]. Не менее важным условием значительного расширения первоначально естественно-научного содержания экологии стало отягощение глобальных кризисных ситуаций, связанных с ростом негативного воздействия жизнедеятельности человечества на природу, а в конечном итоге – на себя.

Следствием становится сближение теоретических и методологических аспектов естественных, социальных и технических наук в ходе формирования современного экологического знания [2, с. 110]. В результате возникает явление, для характеристики которого Е.Н. Князева использует удачный термин «расширенный экологический подход»: коммуникативная активность, познание, различные отрасли социальной практики – все это рассматривается в терминах взаимодействия живых агентов и сред их обитания, а метафизической основой для такого подхода к рассмотрению становится концепция эволюционного холизма [3, с. 165]. Эта основа создается посредством содержательного обогащения холистических онтологий данными естественных и социальных наук, а его наиболее значимым методологическим результатом становится установление продуктивных междисциплинарных аналогий, полагающих начало исследовательскому сотрудничеству.

Вполне ожидаемо, что подобный интегративный научно-мировоззренческий подход, значительно «переросший» первоначальные границы экологии как биологической дисциплины, не может быть не сопряжен с декларированием определенных социально-философских установок. Приобретение человеческой деятельностью глобального характера сопряжено с масштабными социальными и антропологическими последствиями,

влекущими за собой необходимость выработки новых подходов к теоретизации социальной реальности и социальному управлению. Возникают разнообразные фундаментальные концепции, авторы которых стремятся к обоснованию необходимых научных и практических преобразований: это и базирующиеся на теоретико-системном подходе концепции глобального устойчивого развития [4], включающие переосмысление вопросов социального управления, социальной безопасности и т.д., и идеи спасительного «воссоединения» человека и общества с природой, нередко сподвигающие к несколько мистической интерпретации данных биологических наук [5]. Гибкость экологической метафоры вкуче с многообразием исследовательских установок и форм социального мировоззрения способствуют активному развитию направлений экологической философии.

Один из важных компонентов социального аспекта экологической философии – это новое видение образования. Истоки современной экологически ориентированной критической рефлексии образования усматриваются уже в известной работе Э. Геккеля «Мировые загадки» [6, с. 71]: им отмечается не только существенный разрыв между успехами науки и состоянием образовательной практики, но и проблематичное несоответствие актуального состояния системы образования и задач формирования общенаучного мировоззрения, цель которого – направлять человечество в сторону все большего усовершенствования знания, морали, общественного устройства и способов взаимодействия с природой.

Множество выполненных в русле этого направления исследований содержат рассуждения о том, каким должно быть современное образование в силу условий, складывающихся под влиянием глобальных экологических вызовов. Так, А.Д. Урсул, говоря о новой модели образования, соответствующей стратегии глобального устойчивого развития, подчеркивает, что оно должно реализовать «функцию формирования человека всеми информационными процессами в системе "человек – общество – природа"» [4, с. 41]. Такой ракурс рассмотрения образования позволяет ему

заклучить, что образование не может быть сведено к функциональным составляющим (обучению, воспитанию и т.д.), но должно рассматриваться как масштабный процесс взаимодействия человека с его природным и социальным окружением.

При этом пересматриваются и ценностные основания образования: ценности заботы о судьбе цивилизации, биосферы, прогрессивного решения актуальных проблем развития, поддержания стремления к выживанию глобального человечества – таковы ориентиры развития образования согласно концепции устойчивого развития. Нетрудно обратить внимание на то, что образовательные ценности развития индивида (нередко синонимизируемые с образовательными ценностями как таковыми) в данном случае подчиняются ценностям общечеловеческого, планетарного и даже космического устойчивого развития [4, с. 11]. В этом заключается историко-философская преемственность концепции глобального устойчивого развития по отношению к ноосферной концепции В.И. Вернадского и идеям представителей русского космизма (которые «адаптируются» А.Д. Урсулом к парадигмальным установкам диалектического материализма и научного реализма).

Не менее показательные рассуждения можно обнаружить в работе «Биология чуда» современного немецкого биосемиотика и философа-энвайронменталиста А. Вебера: им акцентируется внимание на фатальной, по его мнению, мировоззренческой ошибке человечества, связанной с искусственным разделением представлений о природе и автономии, свободе действующего и сознающего субъекта [5, р. 326]. Актуальные проблемы глобального человечества – проблемы социально-политического, научно-технического и образовательного характера – связываются им с ограниченностью и вредоносностью неявно принимаемых во множестве сфер человеческой жизни ценностных установок эффективности и индивидуальной полезности [5, с. 326]. Вебер полагает, что само распространенное представление о биосфере как области взаимодействия живых существ, управляемого законами конкуренции, ведущего к выживанию сильнейших и наиболее приспособленных, является ошибочным на фундаментальном уровне. «Экологической экономике», отношению к среде и действующим в ней естественным (а в конечном итоге и социальным) агентам как к ресурсам, имеющим определенную стоимость, Вебер противопоставляет «экологическую этику», основанную на имманентной ценности живого, интуитивной диалогической открытости и идеале равновесия между частью и целостностью.

**Постановка задачи.** Конечно же, задача полноценного охвата всей рефлексии образования, осу-

ществленной в русле философского энвайронментализма, существенно превышает рамки настоящего рассмотрения. В нем мы сосредоточиваем внимание на тех подходах, в рамках которых философское осмысление образования и задач его развития выстраивается на основе принципов социальной экологии (то есть теории социоэкосистем, в центре внимания которой – циклическое взаимовлияние среды и человеческих практик ее освоения [7, с. 69]). В качестве предмета рассмотрения выделяются воззрения представителей данной группы подходов на вопрос о цели образования. Этот вопрос является одним из наиболее существенных для философии образования, а первые случаи его самостоятельной постановки и анализа встречаются еще в работах Дж. Дьюи [8] и А.Н. Уайтхеда [9]. Представляется, что исследование воззрений представителей данной группы энвайронменталистских подходов на целевые установки образования как важнейшего социального института может способствовать оценке значимости социально-экологических идей в контексте современной философии образования. Не менее важным аспектом представляется анализ общемировоззренческих представлений, реализующихся в контексте данных подходов и определяющих взгляды их сторонников на социальную реальность.

**Методика и методология исследования.** В ходе настоящего исследования авторами использовались методы содержательного анализа зарубежных и отечественных работ, посвященных социально-экологическому анализу проблем образования. В отдельных случаях применялись компаративные методы для сопоставления элементов отдельных подходов.

**Результаты.** Включенность социально-экологических подходов к осмыслению проблем философии образования в магистральные линии обсуждения традиционных для нее вопросов неоднократно подчеркивалась в литературе. В частности, Е.И. Артамонова указывает на сохранение значимости гуманистической цели формирования гармоничной личности [10, с. 33], а Т.Н. Кетовой констатируется необходимость дополнения экологических императивов гуманистически ориентированными ценностями осознанности и нравственного самосовершенствования [11, с. 151–152]. Особенность большинства энвайронменталистских подходов к образованию заключается не в стремлении к радикальному пересмотру вопроса о целях образования, а в интерпретации существующих представлений. Своеобразие интерпретаций проистекает из базовых социально-экологических принципов и предварительно принимаемых философских допущений.

Одно из наиболее значимых для философского энвайронментализма (в том числе в осмыслении

проблем образования) положений – это принцип «распространенности» разума в природе. Разум является свойством отнюдь не только человеческих существ. Показательным примером введения и аргументации этого положения являются рассуждения известного кибернетика и научного мыслителя Г. Бейтсона о статусе человеческого знания: в частности, им утверждается включенность человеческого знания в контекст интегрированного знания, «скрепляющего всю биосферу», а предмет эпистемологии им определяется как «мир эволюции, мышления, адаптации, биологии и генетики» [12, с. 100–101]. Энвайронменталистский подход, таким образом, отличает трансформация онтологической точки зрения, в ходе которой человеческие сообщества и антропогенные пространства вписываются в природную реальность, а человеческие практики познания и действия – в более широкий контекст адаптации живых существ к условиям среды.

Другое принципиальное положение, на которое стоит обратить внимание – это требование экологизации мышления, иными словами – трансформации перспективы рассмотрения и обсуждения исследуемых объектов, ориентация на целостное видение, учет сложной совокупности взаимоотношений исследуемого объекта/явления со средой его существования и различными ее компонентами. По меткому замечанию одного из ключевых теоретиков социально-экологического подхода М. Букчина [13, р. 97–98], подобная холистическая точка зрения, казалось бы, внушает определенные надежды на противостояние «тенденциям всеобщей фрагментации», характерным для нашего времени, однако на практике формирующиеся направления экологической философии сами могут оказываться эклектичными и внутренне фрагментированными, лишенными смысловой целостности.

М. Букчин развивает особый эволюционно-диалектический вариант экологической философии [13, р. 97–141], которому, согласно его точке зрения, удастся избежать эклектизма и непоследовательности. Сформированная им концепция социальной экологии основана на диалектическом осмыслении взаимосвязи биотической и человеческой природ в их развитии [14, с. 177]. Несмотря на его содержательные достоинства, понимание экологизации мышления, которое предлагает Букчин, в настоящее время является лишь одним из возможных.

В качестве третьего принципиального положения философии энвайронментализма может быть рассмотрено требование пересмотра существующих ценностных систем в пользу их «экологизации». Небезынтересным представляется то обстоятельство, что энвайронменталистские модели

рассуждения о ценностях основаны на непосредственном переходе от фактов (сущего) к ценностям (должному). Принцип Юма, налагающий запрет на такой переход, в большинстве случаев игнорируется энвайронменталистами при обсуждении этических и аксиологических проблем. На это обращает внимание и А. Вебер: он подчеркивает удаленность современных ценностных систем от вопроса о связи морального субъекта с реальностью, в которой он возникает, развивается и действует [5, р. 335]. Вебер полагает, что отелесненность субъекта представляет собой актуально забытый первоисток формирования его ценностных ориентиров и нравственных принципов [5, р. 337]: биологический характер реальных человеческих субъектов исключает достижение совершенства, в силу чего роль ценностей должна состоять в поиске наилучшего компромисса между индивидом и целостностью, в которую он включен. Помимо апелляции к отелесненности и биологичности реальных субъектов действия и морального решения существует и другой характерный для энвайронменталистских подходов шаг [10, с. 30–31] – критика существующих ценностных систем в силу игнорирования ими положения человеческих сообществ в системе их взаимосвязей с природной средой.

Эти принципы (получающие несколько отличающиеся интерпретации у различных авторов) служат основой для энвайронменталистского переосмысления проблематики цели образования. Обращаясь к рассмотрению энвайронменталистских философий образования, нельзя не уделить внимания взглядам Д. Орра, одного из наиболее значимых ее представителей. Орт сосредоточивает внимание на критике тезиса о полезности любого образования, удовлетворяющего цели развития личности: отнюдь не невежественные и не некомпетентные люди непосредственно принимают участие в усугублении порочных практик природопользования, проистекающих из не менее порочных способов существования социальной системы [15, р. 7]. Поскольку наблюдаемые факты, равно как и исторические данные, не дают основания рассматривать образованность в качестве гарантии благоразумия, дальновидности, порядочности и человечности [15, р. 8], Орт настаивает на необходимости оценки всякого образования в соответствии со стандартами, которые устанавливаются целями выживания и устойчивого развития человечества.

Ортом выделяется несколько ошибочных представлений (мифов), имеющих фундаментальное значение для современных взглядов на образование [15, р. 8–12]. Во-первых, им подвергается критике понимание образования как работоспособного средства преодоления незнания: по мыс-

ли Орра, необходимо признать, что человеческое незнание возрастает точно таким же образом, как и знание, причем эти процессы находятся в естественной взаимосвязи.

Во-вторых, развенчивается взгляд на образование как инструмент передачи знаний и навыков, необходимых для развития возможностей человечества «управлять» планетой на системном уровне. Для человечества гораздо более перспективным и благоразумным является отказ от ошибочного взгляда на собственные возможности и пересмотр своих потребностей, а равно и стратегий деятельности в соответствии с условиями среды. Глобальное сообщество должно подходить к анализу природных систем, руководствуясь не данностью роста собственных потребностей, а соображениями сохранения и поддержания функционирования этих систем, так как от этого напрямую зависят безопасность и устойчивое развитие человечества.

В-третьих, в качестве пагубного мифа рассматривается отождествление происходящего информационного взрыва с ростом знания [15, р. 10]. Прирост знания в отдельных, технически и операционально значимых областях сопутствует стагнации в других, значимость которых зачастую остается неясной при сохранении господствующего взгляда на взаимоотношения социума и природы. Этот взгляд, по мнению Орра [15, р. 11], сам по себе поддерживает тенденцию к определенному дисбалансу развития возможностей человеческого интеллекта, что выражается в преобладании функциональных и аналитических подходов и методов над синтетическими.

В-четвертых, представление о том, как миф характеризуется, и об эффективности современного образования. «Раздробленность» картины мира вследствие существования множества дисциплин, а также все более возрастающая специализация лишают обучающихся возможности сформировать целостное мировоззрение и оценить действительное значение ряда проблем, с которыми они в дальнейшем сталкиваются в ходе профессиональной деятельности. В качестве примера Орр указывает на то, что применение системы национальных счетов (речь идет о стандарте в его существующем виде) для анализа экономических показателей государства сопряжено с практическим игнорированием значимых факторов, связанных с природопользованием [15, р. 11]. Подобный аргумент встречается еще в «Мировых загадках» Геккеля [6, с. 70]: им отмечается пагубность недостаточного внимания к дисциплинам естественно-научного цикла при подготовке кадров для сфер юриспруденции и государственного управления.

Пятый и шестой мифы об образовании, критикуемые Орром [15, р. 11–12], могут быть пред-

ставлены в виде единого тезиса: в настоящее время образование направлено на трансляцию значимого содержания современной культуры как наиболее совершенного результата развития человечества, в силу чего получение образования следует рассматривать как значимое условие достижения успеха. Орр с энвайронменталистской и социально-критической точек зрения указывает на несовершенство современной культуры (такие, как самоубийственная политика природопользования и развития технологий, закрепление и поддержание разных форм социального неравенства и т.д.), а также на ограниченность предусмотренных ею моделей понимания успеха.

Предпринятая Орром критика современных мифов об образовании представляет собой емкое выражение основных тезисов энвайронментализма, касающихся дефектов сложившихся образовательных институтов и практик. Им формулируется и новое видение цели образования: ее мировоззренческий аспект – формирование целостного видения мира (включающего многообразие взаимосвязей социальной и природной реальностей), компетентностный – гармоничное развитие способности к синтезу знаний и высокоуровневой отраслевой компетентности [15, р. 11]. В той или иной форме разделяя такое представление о цели образования, энвайронменталисты отмечают, что препятствия на пути к ее достижению обусловлены тем, что университеты движутся по пути капитализации и маркетинга высшего образования и отклоняются от своего социального значения, каковым является вклад в общее благо. Для того чтобы развиваться в правильном направлении, система образования не должна оставаться в стороне от социально-экологических кризисов ни на одном из своих уровней [16, р. 48]. Легко обратить внимание на то, что энвайронментализм разделяет классическое видение социальной цели образования как института, деятельность которого направлена на увеличение общественного благосостояния путем формирования человека как гражданина и как специалиста. Трансформируется скорее взгляд на то, что следует считать общественным благом.

Переосмысливаются энвайронменталистами и требования, предъявляемые к образовательному процессу и его результату. В отношении понимания того, что должно составлять идеал образованного человека, они следуют положениям Букчина и Орра об ограниченности рассмотрения образования как средства профессионализации и делают акцент на социальных целях образования – формировании гражданственности и инициативной активности, развитии социально ответственного отношения к собственной деятельности [17]. Достижение результатов в преодолении социально-экологических

кризисов, по мнению энвайронменталистов, невозможно без ориентации существующей системы образования на формирование того, что получает в литературе наименование экологического «я» («ecological self») [18, p. 353]: речь идет о модели личной самоидентификации, которая в соответствии с первым из выделенных нами принципов энвайронменталистской мысли предполагает осознание личностью нахождения в широком биосоциальном контексте. Иными словами, экологически ориентированные мыслители настаивают на том, что современное образование должно преобразовать ракурс видения реальности и способствовать рефлексии социальных практик в перспективе коэволюции общества и природы [19].

Помимо «глобальных» целей, руководящих развитием и функционированием образовательной системы, существуют и целевые установки отдельных образовательных практик, и они тоже переосмысливаются энвайронменталистами с социально-экологических позиций. Например, высказываются соображения, касающиеся необходимости разработки стратегий включения экологических дисциплин и компонентов в образовательные программы различных уровней (эта цель, носящая скорее организационный характер, озвучивается практически всеми авторами, затрагивающими энвайронменталистскую проблематику [7; 11; 20, p. 352]), затрагивающие перечень навыков и умений, на формирование которых должны быть направлены образовательные практики (навыки анализа информации из различных источников, формирования синтетической картины исследуемого явления, учета несонаправленных точек зрения и позиций, перспективного планирования, оценки рисков и др. [2, с. 111; 21, p. 4–2]).

Система взаимоотношений, выстраивающихся между преподавателями и обучающимися, также становится предметом энвайронменталистского осмысления. Подчеркивается значимость трансформативных моделей обучения, основанных на поддержании индивидуальности обучающихся, при этом функция преподавателя в них сводится к организации дискурса выстраивающейся образовательной коммуникации, формировании доверительной среды, благоприятствующей развитию и удовлетворению образовательных интересов личности [22; 23, p. 34–36]. Критически оценивается роль различных форм обучения: например, энвайронменталистами констатируется низкая продуктивность лекционных занятий в силу директивности подачи материала и малого числа возможностей для реализации обратных связей между обучающимися и преподавателем, отмечается высокая значимость интерактивных форм работы, проектной деятельности, совместных осуждений, дискус-

сий, анализа решений [21]. Все это позволяет заключить, что энвайронменталистские исследования образования представляют собой достаточно широкую тематически интегрированную область, в которой представлены проекты образовательных трансформаций, отличающихся не только масштабом, но и направленностью.

**Выводы.** Подводя итог, следует отметить, что несмотря на то, что для всех энвайронменталистских направлений в философии образования характерной является общая направленность в понимании роли образования в социальной системе и ценностных установках, касающихся организации функционирования образовательных институтов, представляется затруднительным говорить о существовании единого энвайронменталистского понимания цели образования. В большинстве случаев осуществляется экологически ориентированное переосмысление социальных (приращение общественного благосостояния, развитие и совершенствование общества) или индивидуальных (целостное и гармоничное развитие личности) целей образования. В силу этого следует говорить о том, что положение энвайронментализма в современной философии образования определяется скорее теми общими онтологическими, эпистемологическими и аксиологическими установками, на основе которых его представителями формируются проекты трансформации образования.

Если же анализировать энвайронменталистские философии образования с социально-философской точки зрения, то можно обратить внимание на потенциальную адаптируемость их собственно экологического содержания к различным моделям социальной реальности: от марксистских до неолиберальных. Учет этого обстоятельства позволяет говорить о том, что философский энвайронментализм в понимании образования – это множество конкретизаций экологической концепции социальной роли и значения образования, различающихся по своему социально-политическому содержанию и конкретным практическим предложениям. С одной стороны, нельзя не признать действительную общезначимость глобально-экологической повестки и справедливую критику ряда дефектов существующих систем и практик образования, подчеркнутых сторонниками энвайронментализма. С другой стороны, стоит заключить, что полноценное выявление ценностно-целевого содержания энвайронменталистских концепций трансформации образования возможно только посредством анализа их социально-философских допущений (как правило, органично вписываемых в общую экологическую повестку) и только применительно к конкретным проектам.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Розенберг Г. С. Еще раз к вопросу о том, что такое «экология»? // Биосфера. 2010. Т. 2, №3. С. 324–335.
2. Козловская В. А. Взаимосвязь экологии и технических наук // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 12–2. С. 110–112.
3. Князева Е. Н. Расширенный экологический подход: сети жизни, познания, разума и коммуникации // Філософія освіти. 2016. №1. С. 163–188.
4. Урсул А. Д. Глобальное знание и глобальное образование (эволюционный подход). Красноярск: СФУ, 2011. 48 с.
5. Weber A. The biology of wonder. Gabriola: New Soc. Publ., 2016. 336 p.
6. Геккель Э. Мировые загадки. Москва: ОГИЗ-ГАИЗ, 1937. 536 с.
7. Гирусов Э. В. Социальная экология в системе современного научного знания // Философские науки. 2011. №6. С. 65–76.
8. Schecter B. «Development as an aim of education»: a reconsideration of Dewey’s vision // Curriculum Inquiry. 2011. Vol. 41, no. 2. P. 250–266. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00546.x>.
9. Whitehead A. N. The aims of education // Daedalus. 1959. Vol. 88, no. 1. P. 192–205.
10. Артамонова Е. И. Философские основания экологической парадигмы образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2003. №2. С. 30–35.
11. Кетова Т. Н. Конструирование человека как актуальная проблема экологического образования // Философия образования. 2014. №2. С. 149–158.
12. Бейтсон Г. Разум и природа: неизбежное единство. Москва: УРСС, 2016. 256 с.
13. Bookchin M. The philosophy of social ecology: essays on dialectical naturalism. Montreal [et al.]: Black Rose Books, 1995. 183 p.
14. Розенберг Г. С., Розенберг А. Г., Иванов М. Н. Социальная экология М. Букчина – элемент устойчивого развития? // Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии. 2012. Т. 21, №1. С. 176–183.
15. Orr D. W. Earth in mind. On education, environment, and the human prospect. Washington [et al.]: Island Press, 2004. 235 p.
16. Stoddard I. What was education for? Learning in the shadow of climate change // Social ecology and education: transforming worldviews and practices. London; New York, 2021. P. 41–54.
17. Van Tol J. A social ecological model of education: economic problems, citizenship solutions // The Journal of Environmental Education. 2024. Vol. 55, no. 3. P. 249–266. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.2023.2284245>.
18. Pulkki J., Varpanen J., Mullen J. Ecosocial philosophy of education: ecologizing the opinionated self // Studies in Philosophy and Education. 2021. Vol. 40, no. 4. P. 347–364. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09748-3>.
19. Суворова Г. М. Экология образования: философская перспектива коэволюционной концепции // Ноосферные исследования. 2022. №3. С. 20–26.
20. Monroe M. C., Eames C., White P. J., Ardoin N. M. Education to build agency in the Anthropocene // The Journal of Environmental Education. 2023. Vol. 54, no. 6. P. 351–354. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.2023.2277209>.
21. Dale A., Leighton H. (Edge) ucation by design // Social ecology and education: transforming worldviews and practices. London; New York, 2021. P. 3–14.
22. Васильева Л. В. О прототипах трансформативно-развивающего обучения // Образование и право. 2019. №1. С. 272–276.
23. Hill B. S. Transformative learning priorities // Social ecology and education: transforming worldviews and practices. London; New York, 2021. P. 28–40.

### REFERENCES

1. Rozenberg G. S. The issue of what is «ecology» revisited. *Biosfera*, 2010, vol. 2, no. 3, pp. 324–335. (In Russ.).
2. Kozlovskaya V. A. Interconnection of ecology and technical sciences. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, 2015, no. 12–2, pp. 110–112. (In Russ.).
3. Knyazeva E. N. The extended ecological approach: networks of life, cognition, mind and communication. *Filosofiya osviti*, 2016, no. 1, pp. 163–188. (In Russ.).
4. Ursul A. D. *Global knowledge and global education (an evolutionary approach)*. Krasnoyarsk, SFU, 2011, 48 p. (In Russ.).
5. Weber A. *The biology of wonder*. Gabriola, New Soc. Publ., 2016, 336 p.
6. Häckel E. *World riddles*. Moscow, OGIZ-GAIZ, 1937, 536 p. (In Russ.).
7. Girusov E. V. Social ecology in the system of modern scientific knowledge. *Filosofskie nauki*, 2011, no. 6, pp. 65–76. (In Russ.).
8. Schecter B. «Development as an aim of education»: a reconsideration of Dewey’s vision. *Curriculum Inquiry*, 2011, vol. 41, no. 2, pp. 250–266. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00546.x>.

9. Whitehead A. N. The aims of education. *Daedalus*, 1959, vol. 88, no. 1, pp. 192–205.
10. Artamonova E. I. Philosophical foundations of ecological paradigm of education. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Filosofiya*, 2003, no. 2, pp. 30–35. (In Russ.).
11. Ketova T. N. Human construction as an actual problem of ecological education. *Filosofiya obrazovaniya*, 2014, no. 2, pp. 149–158. (In Russ.).
12. Bateson G. *Mind and nature: a necessary unity*. Moscow, URSS, 2016, 256 p. (In Russ.).
13. Bookchin M. *The philosophy of social ecology: essays on dialectical naturalism*. Montreal [et al.], Black Rose Books, 1995, 183 p.
14. Rozenberg G. S., Rozenberg A. G., Ivanov M. N. M. Bookchin's social ecology – an element of sustainable development? *Samarskaya Luka: problemy regional'noi i global'noi ekologii*, 2012, vol. 21, no. 1, pp. 176–183. (In Russ.).
15. Orr D. W. *Earth in mind: on education, environment, and the human prospect*. Washington [et al.], Island Press, 2004, 235 p.
16. Stoddard I. What was education for? Learning in the shadow of climate change. *Social ecology and education: transforming worldviews and practices*. London, New York, 2021, pp. 41–54.
17. Van Tol J. A social ecological model of education: economic problems, citizenship solutions. *The Journal of Environmental Education*, 2024, vol. 55, no. 3, pp. 249–266. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.2023.2284245>.
18. Pulkki J., Varpanen J., Mullen J. Ecosocial philosophy of education: ecologizing the opinionated self. *Studies in Philosophy and Education*, 2021, vol. 40, no. 4, pp. 347–364. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09748-3>.
19. Suvorova G. M. Ecology of education: philosophical perspective of the coevolutionary concept. *Noosfernye issledovaniya*, 2022, no. 3, pp. 20–26. (In Russ.).
20. Monroe M. C., Eames C., White P. J., Ardoin N. M. Education to build agency in the Anthropocene. *The Journal of Environmental Education*, 2023, vol. 54, no. 6, pp. 351–354. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.2023.2277209>.
21. Dale A., Leighton H. (Edge) ucation by design. *Social ecology and education: transforming worldviews and practices*. London, New York, 2021, pp. 3–14.
22. Vasilyeva L. L. On prototypes of transformative and developmental learning. *Obrazovanie i pravo*, 2019, no. 1, pp. 272–276. (In Russ.).
23. Hill B. S. Transformative learning priorities. *Social ecology and education: transforming worldviews and practices*. London, New York, 2021, pp. 28–40.

### Информация об авторах

**Рахинский Дмитрий Владимирович** – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого Министерства здравоохранения Российской Федерации (Российская Федерация, 660022, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1, e-mail: [siridar@mail.ru](mailto:siridar@mail.ru)); профессор кафедры гражданского права и процесса, Красноярский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, пр. Мира, 90); Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660075, г. Красноярск, ул. Маерчака, 6). ORCID: 0000-0003-4971-7523

**Панасенко Галина Васильевна** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и методики социальной работы Юридического института, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660075, г. Красноярск, ул. Маерчака, 6, e-mail: [galina-panasienko@mail.ru](mailto:galina-panasienko@mail.ru)).

**Мельникова Татьяна Витальевна** – доктор философских наук, профессор кафедры гражданского права, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660075, г. Красноярск, ул. Маерчака, 6, e-mail: [mtv-10@mail.ru](mailto:mtv-10@mail.ru)).

**Минеев Валерий Валерьевич** – доктор философских наук, профессор кафедры философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, ул. Лады Лебедевой, 89, e-mail: [vvmineyev@mail.ru](mailto:vvmineyev@mail.ru)).

**Штумпф Светлана Петровна** – доктор философских наук, профессор кафедры философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, ул. Лады Лебедевой, 89, e-mail: [stumpf@kspu.ru](mailto:stumpf@kspu.ru)).

Статья поступила в редакцию 03.04.2024

После доработки 29.05.2024

Принята к публикации 31.05.2024

### Information about the authors

**Dmitry V. Rakhinsky** – doctor of philosophical sciences, associate professor, professor of the department of public health and healthcare, Professor V.F. Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (1 Partizana Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation, e-mail: siridar@mail.ru); professor of the department of civil law and procedure, Krasnoyarsk State Agrarian University (90 Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation); Siberian Federal University (6 Maerchaka Str., Krasnoyarsk, 660075, Russian Federation). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4971-7523>.

**Galina V. Panasenko** – doctor of philosophical sciences, professor, professor of the department of theory and methods of social work, Law Institute, Siberian Federal University (6 Maerchaka Str., Krasnoyarsk, 660075, Russian Federation, e-mail: galina-panasienko@mail.ru).

**Tatyana V. Melnikova** – doctor of philosophical sciences, professor of the department of civil law, Siberian Federal University (6 Maerchaka Str., Krasnoyarsk, 660075, Russian Federation, e-mail: mtv-10@mail.ru).

**Valery V. Mineev** – doctor of philosophical sciences, professor of the department of philosophy, economics and law, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (89 Lady Lebedevoy Str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation, e-mail: vvmineyev@mail.ru).

**Svetlana P. Shtumpf** – doctor of philosophical sciences, professor of the department of philosophy, economics and law, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (89 Lady Lebedevoy Str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation, e-mail: stumpf@kspu.ru).

*The paper was submitted 03.04.2024*

*Received after reworking 29.05.2024*

*Accepted for publication 31.05.2024*