

УДК 37.012.1:316.334.5-053.6  
ББК 60.53  
А 93

А.Н. Аутлева

## ПАРАДИГМАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

**Аннотация.** В проектировании экологической социализации важно определиться с парадигмальным основанием концепции, так как оно делает предсказуемым статусные положения субъектов этого процесса, прогнозировать целевую, содержательную, критериальную стороны концепции. В статье анализируются парадигмы, в рамках которых возможно осуществление экологической социализации в поликультурном образовательном пространстве: рационалистическая и экзистенциальная.

**Ключевые слова:** парадигма, экологическая социализация, поликультурное образовательное пространство.

A.N. Autleva

## PARADIGMAL BASES OF THE PERSON ECOLOGICAL SOCIALIZATION IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE

**Abstract.** In designing ecological socialization it is important to understand the paradigmatic basis of the concept since it makes status positions of subjects of this process predicted. Also it is necessary to forecast the target, substantial and criteria sides of the concept. The author analyzes paradigms in frameworks of which realization of ecological socialization in multicultural educational space (rationalistic and existential) is possible.

**Key words:** a paradigm, ecological socialization, multicultural educational space.

Стратегическая цель экологической социализации личности в условиях поликультурного образовательного пространства заключается в конструировании модели нового образа жизни, где актуализированные культурные, этнические ценности на этапе реконструкции опыта становятся нормами в системе «человек – природа». Этот процесс осуществляется в определенном пространственно – временном протяжении, интегральной характеристикой которого является парадигма. Предпосылкой моделирования экологической социализации в поликультурном образовательном пространстве является определение парадигмальных её оснований.

Понятие «парадигма» Т. Кун впервые ввел как «совокупность фундаментальных знаний, ценностей, убеждений, технических приемов, выступающих в качестве образца научной деятельности» [1, с.11]. Позднее в философской и социологической литературе стали интерпретировать парадигму как «крупные теории или группы теорий», «признанные достижения в данной области науки», как «методы исследования», как «основу методологических стратегий исследователя». Между тем в научной литературе развернулась широкая дискуссия среди методологов, где обсуждаются вопросы о целесообразности введения понятия «парадигма», о смысле, заключенном в парадигме как категории, об её объекте, о статусе категории «парадигма» в отдельных отраслях знания, в частности – в педагогической науке.

Так, Коршунова Н.Л. в статье «Понятие парадигма: в лабиринтах поиска» анализирует предложения, выдвигаемые рядом авторов о целесообразности расширительного толкования понятия «парадигма», насколько корректно словосочетание «педагогическая парадигма» [2, с.14].

Автор справедливо замечает, что зачастую под парадигмой понимают модель, используемую для решения не только исследовательских, но и практических (образовательных) задач. В педагогических исследованиях категорию «парадигма» сравнивают с «методологией»: одни авторы [Н.А. Лызь] полагают, что эти понятия по своей сути синонимичны. Другие [Н.Л. Коршунова], пытаясь установить между ними определенную иерархичность, делают вывод о том, что с «позиций онтологии конкретной науки более общим является понятие методология, которая может содержать в себе черты уходящих и нарождающихся парадигм» [2, с.20].

Если сущностной характеристикой парадигмы признать целостные философские идеи, реализуемые в образе жизни общности людей, то методология есть «система способов познания», естественно, может нести «черты» парадигм (новой и старой), поэтому «наряду с формализованными предписаниями, эвристическими, онтологическими моделями включены ценности, на основе которых, прежде всего, возникает единство в научном сообществе» [Цит. по 2с.20]. В логике такого понимания методология объясняет гносеологические стороны парадигмы или парадигмальной традиции в теории и практике педагогической системы.

Парадигму нельзя декларативно вводить, ибо она есть констатация определенного образа жизни, статусных положений её субъектов, характер взаимоотношений всех систем, существующих в пространственно – временном протяжении. И в этой связи очевидно, что парадигма - это прежде всего метахарактеристика динамической системы, компонентами которой являются субъект – субъектные, субъект – объектные отношения.

Экологическая социализация личности в поликультурном образовательном пространстве является междисциплинарной проблемой, её исследование и проектирование требуют консолидации различных научных областей: философии, экологии, педагогики, социологии, культурологи и др. наук.

Мы за основу формулировки парадигмы взяли определение В.А.Ядова - «системное представление о взаимосвязях между различными теориями, которое включает: принятие некоторой общей для данных теорий философской («метафизической») идеи о социальном мире; признание некоторых общих принципов, критериев обоснованности и достоверности относительно социальных процессов и явлений; принятие некоторого общего круга проблем, подлежащих или, напротив, не подлежащих исследованию в рамках данной парадигмы» [3, с.11].

Известно, что парадигма имеет момент зарождения, момент становления, момент завершения. Смена одной парадигмы другой обусловлена, прежде всего, сменой общественно-экономической формации, когда складывается определенная система ценностей, установок, воплощаются новые идеалы в образовательную систему.

Но встает вопрос, каким образом должны соотноситься парадигмы между собой, возможно ли их взаимодействие в рамках одной научной отрасли. Полипарадигмальность вызывает неоднозначное мнение среди ученых. Выдвижение принципа полипарадигмальности «несет в себе антифундаменталистский, саморазрушительный заряд» [2, с.22].

Известный методолог в области педагогической науки Краевский В.В. сомневается в необходимости полипарадигмальности при проектировании исследовательской деятельности. «Вряд ли можно считать основательным и системным, мудрым ряд положений, базирующихся на разных основаниях» [4, с.22], такую ситуацию называет автор «парадом парадигм», так как видит в нем особую опасность в возможности подмены педагогической науки на модное слово «парадигма».

В других науках наличие различных парадигмальных оснований при исследовании сложного объекта допускают. В частности, в теоретической социологии не столь критично относятся к полипарадигмальности как способу сосуществования различных парадигм. Кравченко С.А. [5], характеризуя причины множества парадигм, выделяет два фактора:

- плюралистичность социума, определяемая в континууме его закрытости – открытости;

- характер саморазвития социума, детерминированный увеличением его динамической сложности и уменьшением временным масштабом существования» [5, с.9-11].

«Особое значение в сфере естественного, педагогического образования, по мнению Беляевой А.П., приобретает интеграция в области методологии, позволяющей обеспечить разработку междисциплинарных концепций в системе философской, социологической, экологической, педагогической, психологической и других наук, основанной на междисциплинарной интеграции» [6, с.4]. При этом «интегративное видение сложного объекта возможно не только через «синтез интегративной методологии и политеории» [6, с.6], но и через взаимодействие парадигм в контексте определенного пространства и времени. Научное обоснование междисциплинарной темы, какой является экологическая социализация личности в поликультурном пространстве, основано на закономерностях функционирования всех наук, обеспечивающих её многоаспектное исследование. На их основании нами выделены в проектировании экологической социализации личности два метапринципа: принцип полипарадигмальности, принцип междисциплинарности. А.П. Беляева склонна считать междисциплинарность не принципом, а ведущей методологической закономерностью, «отличающейся широтой диапазона целеполагания, когда одновременно совмещаются социализация, профессионализация, экологизация личности» [6, с.7].

Можно заметить, что между парадигмальными установками существуют не только различия, но и определенная преемственность.

Наряду с парадигмой как категорией, обозначающей метахарактеристики процесса, явления, объекта, в теоретическую социологию вводится категория «метaparadigma». Категория «метaparadigma» позволяет остановиться на анализе того, каким образом нормы общественного поведения личности соотносятся с актуальными в культуре представлениями о взаимоотношении с природой. Под метaparadigmой понимают обобщающую теоретическую характеристику ряда родственных парадигм. Особенность метaparadigмы в том, что объектом её исследования являются «парадигмы и теории, взятые во взаимосвязи» [5, с.26], интеграция парадигм для создания новой картины мира, подходов в исследовании явления, процесса, установление между ними глубоких причинно - следственных зависимостей.

Необходимо заметить, что парадигма в одном случае может выступать как метaparadigma, в другом случае, она - составляющая метaparadigмы; всё зависит от уровня абстракции исследователя, от стоящих перед ним методологических задач.

В качестве метaparadigмы, по классификации Кравченко С.А., мы взяли постнеклассическую метaparadigm, где общество, социальные институты, вся социальная жизнь признаются активной стороной социальной реальности.

Постнеклассические подходы [К. Поппер, Т. Кун] в социологии, прежде всего, связаны с «антропологическими доминантами в социальном бытии, когда человек начинает нести ответственность за устойчивость социоприродной гармонии и за управление этой динамикой (социогенетика, социэкология)» [7, с.26]. «Ядром» предметного поля метaparadigмы, по мнению Г.Е. Зборовского, являются различные взаимодействия: интеракция, коммуникация, общение, отношения индивидов. По мнению автора, содержание предметного поля метaparadigмы составляет: «конструирование жизненного мира взаимодействующими в нем субъектами; интерпретации повседневного поведения индивидов» [7, с.13]; изучение различного рода взаимодействия между индивидами. В концепции экологической социализации личности на разных её этапах (актуализации опыта, реконструкции опыта, конструирования нового опыта) личность включается в События, где становится очевидной признание существенного влияния объективных социальных процессов на субъективные конструкции реальности. В проектировании экологической социализации важно определиться с парадигмальным основанием концепции, так как оно

делает предсказуемым статусные положения субъектов этого процесса, прогнозировать целевую, содержательную, критериальную стороны концепции.

Одним из положений полипарадигмального принципа является положение об «ориентации процессов социализации и индивидуализации личности на различные парадигмальные установки [О.С. Газман], [Е.Н. Шиянов], [Г.Б. Корнетов]. Педагогика необходимости, синоним педагогики социализации личности, решает задачу приобщения растущего человека к должному, к познавательной и нравственной норме. Это в свою очередь предполагает обретение ребенком «адаптивной активности» под воздействием обучения и воспитания в различных образовательных учреждениях, СМИ, семьи, сверстников и т.д.

Индивидуализация личности, развитие её самости, по мнению О.С. Газмана, составляет содержание педагогики свободы. В данной работе индивидуализация личности подразумевает индивидуальную культуру, составляющие которой культурная и этническая идентичность, в каком соотношении они находятся в личности школьника. Если развивать мысль о взаимосвязи индивидуализации и социализации, то актуальность в исследовании экологической социализации личности приобретают идеи Дж. Дьюи о реконструкции жизненного опыта ребенка как форме и способе развития субъектности личности. Жизненный опыт личности включает не только практический опыт природоохранительной или исследовательской деятельности, но и «эмоционально окрашенные, личностно – значимые события жизни. Это опыт социального взаимодействия кооперативной деятельности субъектов в социокультурном пространстве» [8, с.88]. Реконструкция опыта личности, по Дж. Дьюи [9], является методологической необходимостью, обусловленной широкой интеграцией содержания экологической социализации, включающей научные экологические знания, экологические ценности, этнические нормы отношения к природе, традиции, обычаи. Качественными характеристиками экологических знаний являются их нормативность, проблемность, отношенческий их характер. С одной стороны, нормативность экологических знаний определяется нравственными установками человека, субъективными его решениями, основанными на объективных закономерностях взаимодействия человека, природы, общества. С другой стороны, нормативный характер экологических знаний выражается в объективной оценке окружающей среды на основании определения предельно допустимых норм природопользования. Поэтому при организации деятельности школьников важно конструирование нового знания (нового опыта) на основании старого опыта (реконструкции опыта). Другой важной особенностью экологических знаний является их проблемность. Причем исследование экологических проблем, пути их решения имеет ряд этапов: - проектирование (моделирование); непосредственное практическое решение; (действие); анализ решения, включающий выявление причинно – следственных зависимостей. Наряду с теоретическими знаниями, технологическими умениями предполагается формирование активной жизненной позиции, качеств личности - ответственности, бережливости и т.д. Но вместе с тем учет и реализация проблемного аспекта экологических знаний требуют конструирования, а скорее всего, реконструкции предыдущего опыта школьника. Отношенческий характер экологических знаний связан с эмоционально – чувственной сферой человека, с его восприятием природы, с рефлексией своих ощущений. Здесь новые эмоции, чувства, ощущения строятся на реконструкции жизненного опыта школьника: «Я это видел», «Я это чувствовал», «Мне это нравится» и т.д. Традиционно отечественная система воспитания и образования, которую представляют институты социализации, строится на основании полного игнорирования жизненного опыта детей. Вместе с тем жизненный опыт всегда уникален и связан с проблемами, переживаниями успеха и неудач, постановкой задач, поиском алгоритмов решения, рефлексией событий. Парадигмальный анализ экологической социализации обнаруживает три различных по онтологической природе пространства воспитания. При этом воспитание в контексте экологической социализации в поликультурном образовательном пространстве выступает как «механизм удержания» в системе этнических, родовых, религиозных

отношений; как способ связи требований и правил жизни, как форма гармонизации с Природой. Экологическая социализация в поликультурном образовательном пространстве органично встроена в контекст бытия, жизнедеятельности семьи, рода, этноса. Формирование личностных качеств человека непосредственным образом зависит от степени освоения им элементов «своей» культуры, из которых главным для него выступают ценности и нормы жизни.

В технократическом, внешнем по отношению к человеку, социальном пространстве социализация направлена на получение должного способа поведения, отношений, ориентированных на внешние общественные и государственные нормы.

Реконструкция опыта – это накопление, обогащение, расширение, углубление, отражение в сознании человека событий жизни, произошедших с ним и влияющих на выбор стратегии поведения в будущих жизненных событиях. Условиями реконструкции опыта выступают социализация и инкультурация при субъектной позиции самой личности в социокультурном пространстве. В результате этих процессов происходит присвоение субъектами норм, ценностей, заключенных в традициях сообщества.

Кроме аксиологической составляющей опыта, школьник фиксирует инструментальную (технологическую), связанную с организацией традиционных дел, освоением способов деятельности, алгоритмов действий. Третьей составляющей опыта выступает коммуникативная. Индивид приобретает и согласует не только ценностные ориентиры, но и инструментальные, коммуникативные умения: быть лидером, быть толерантным, проявлять солидарность, поддерживать корпоративную культуру, что в итоге можно рассматривать как социальную компетентность в установлении отношений с окружающим миром.

В экологической социализации личности развитие субъектности личности школьников происходит через их включение в События, в рамках которых могут формироваться практические умения и навыки исследовательской и природоохранительной деятельности. Но наряду с прикладными умениями у школьников вырабатывается чувство ответственности, свободы, поиск индивидуального пути, не только реконструкции личного опыта, но и конструирования нового опыта. В экологической социализации личности конструктивизм является методологическим подходом в контексте рационалистической парадигмы. Опираясь на идею реконструкции опыта, конструируется новый образ жизни, где интеграция этнической этики и экологической этики могут служить началом конструирования экологических императивов в отношении человека к окружающей среде. Конструктивизм как подход провозглашает тезис о том, что «реальность, с которой имеет дело познание (как научное, так и обыденное) и в которой мы живем,- это не что иное, как конструкция самого субъекта, иногда сознательная, но чаще всего неосознаваемая. Никакой другой реальности, действительности не существует» [10, с. 5].

Современные конструктивисты исходят из того, что никаких «данных» быть не может и что все когнитивные образования могут быть представлены как конструкции. «Конструктивизм расширяет пространство возможного, он позволяет нам свободно играть с реальностью и со своим опытом, что было выражено И.Кантом в его представлении о воображении как продуктивной способности. Воображение открывает в любой вещи или событии набор возможностей, оттенков, перспектив «иначе – видения» [10, с.15].

Конструктивизм, как форма методологии, близка к деятельностному, системному, синергетическому подходам, но он имеет свою «зону приложения», за рамками которой могут иметь место другие методологические подходы. Конструктивизм подчеркивает важность создания метаматериальности в процессе коммуникации, в которой отношение играет большую роль, чем содержание передаваемого, а в контексте нашей темы предлагаются формы взаимодействия, которые и по характеру и по содержанию обеспечивают конструирование «нового мира», где актуализированные культурные и экологические ценности реализуются в процессе социализации личности.

Конструктивизм акцентирует внимание на возможности постоянного и «активного создания реальности и самого себя, растворения Я-субъекта в окружающем его мире, в деятельности». Близко к конструктивистам высказывался известный философ - экзистенциалист Ж.П. Сартр: «Человек не только такой, каким себя представляет, но и такой, каким он хочет стать. И поскольку он представляет себя уже после того, как начинает существовать, проявляет волю уже после порыва к существованию, то он есть лишь то, что сам из себя сделал. Человек - это существо, которое устремлено к будущему, он, прежде всего, проект, который переживается субъективно» [11,с.353]. Индивид станет личностью, самоопределится, только если проявит усилие быть личностью, проявит волю стать тем, кем он себя представляет, как себя проектирует.

Философские основания экзистенциального подхода социализации личности опираются на труды Н.А. Бердяева, М. Бубера, П. Вышеславцева, М. Хайдеггера, К. Ясперса и др.

Н.И.Иконникова в статье «Экзистенциалы личности и парадигмы экологического образования» отмечает важные характеристики воспитания с экзистенциальной позиции: гуманизация воспитательного пространства, свобода выбора, готовность субъектов взаимодействия к диалогу, к толерантным отношениям: «Чтобы поставить личность в центр воспитательного пространства, признать в ней право на свободный выбор, надо, чтобы самосознание человека было ориентировано не только на самоценности своего личностного существования, но и на признание любой личности, любой другой жизни в качестве высшей ценности в иерархии ценностей» [12, с. 402-406].

Проблема становления человека и укрепления его системной целостности связывается, одной стороны, с повышением общего уровня взаимодействия его внутренних сил и их внешних проявлений (Э. Фромм), а с другой, - с возникновением новых качеств такого рода целостности, способствующих взаимодействию и взаимовлиянию природы, общества и культуры (Э. Гуссерль, Ж.П. Сартр).

Субъективность индивида - исходный пункт экзистенциализма. С. Кьеркегор впервые убедительно показал, что именно от человека зависит, осуществит он или нет свое отношение к своей субъективности и в какой мере войдет субъективность этого человека в его жизнь.

Становится актуальным определение В. С. Библера, что «культура - это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления; то есть культура - это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности» [13, с. 21]. Культура в таком понимании позволяет человеку быть полностью ответственным за свою судьбу и поступки, человек обретает действительную внутреннюю свободу совести, мысли, действия.

Философы – экзистенциалисты выделяют в качестве экзистенциалов личности различные сущностные характеристики.

Для Хайдеггера важными экзистенциалами личности являются «вопросание», «местоположение», «обустройство», «жизненная забота»; Ж.П. Сартра – «индивидуальная ответственность», «индивидуальная свобода», «индивидуальный выбор», «поиск собственного Я»; Н. Бердяева – «творчество», «духовность», «свобода», «ответственность» и др.; Э. Фромм главным экзистенциалом личности считал любовь наряду с «надеждой», «верой», «стойкостью», «совестью», «духовностью», «счастьем».

Экологическая социализация на основе экзистенциальной парадигмы связана с рефлексией личности в момент её включения в Событие. Здесь важно личностное состояние по отношению к событию, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является участие школьника в событии, субъективным – отношение его к событию. Чем больше включенность школьника в событие, тем больше его воспитательный потенциал. При этом рефлексия приводит личность к саморазвитию. Социализация в рамках экзистенциального подхода предполагает субъект – субъектные отношения между школьником и педагогом:

– включенность – личностное состояние по отношению к Событию, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является участие школьника в событии, субъективным – отношение его к событию;

– стимулирование саморазвития личности на основе рефлексии. При этом деятельность педагога направлена на формирование мотивов как осознания происходящего его отражения, а также поиск путей самосовершенствования. Экзистенциалы проявляются при взаимодействии в системе «человек – человек», «человек – социум», «человек – природа» в новообразованиях личности как «ответственность», «долженствование», «совесть», экологическая совесть», «экологическая чувствительность» и др. Так, долженствование является нравственным предписанием: совершив определенный выбор в рамках естественной необходимости, человек нравственно обязан сохранять равновесие в природе. Наряду с внешним контролем со стороны общества действует контроль изнутри личности, именуемый совестью, экологической совестью, экологической чувствительностью. Несмотря на различия философских взглядов экзистенциалистов, общее, что их объединяет, – это то, что идея понимания человеком самого себя и доминирующее влияние этого понимания на формирование личностных качеств и развития его индивидуальности. Объектом экзистенциального воспитания является субъективное отношение ребенка к событию в его жизни. Предмет – педагогическое сопровождение этого события, которое предполагает помощь ребенку в развитии его личности индивидуальности.

В иерархии принципов междисциплинарность является действительно определяющей, так как осмысление экологических проблем, характера деятельности человека в природе, в окружающем мире невозможно определить, исследовать, тем более изменить в сторону гармонизации, без привлечения различных научных дисциплин вокруг этой темы.

Как заметил социолог И. Валлерстайн, подобный подход к анализу «выходит за рамки традиционной методологии, является весьма перспективным и открывающим пути «институциональной реконструкции» всей системы наук» [10, с.17]. При этом автор обращает внимание на то, что привычные термины «междисциплинарный», «комплексный» подходы постепенно уходят в прошлое. Грани наук как бы сплетаются при анализе конкретных явлений, проблем, становится необходимым привлечение знаний из самых разных наук: естественных и гуманитарных, происходит их интеграция.

Междисциплинарность как метапринцип основывается на закономерностях развития научных отраслей, составляющих содержание экологической социализации личности в поликультурном образовательном пространстве. Содержательный компонент являет собой результат интеграции научных знаний, этнических, этических норм, стереотипов поведения, отношения, образующих новые постулаты экологической этики, а значит, становятся основаниями для конструирования нового образа жизни.

В проектировании экологической социализации личности в условиях поликультурного образовательного пространства важно сочетание двух парадигмальных подходов: рационалистической (философия прагматизма, философия конструктивизма) и экзистенциальной. Реализация метапринципов полипарадигмальности и междисциплинарности предполагают признание специфичности экологической социализации личности. Полипарадигмальность как метапринцип реализуется на основании осознания субъектами экологической социализации её стратегических целей, воплощения их в реальную практику.

Анализ парадигмальных оснований экологической социализации в условиях поликультурного образования позволил нам сделать вывод: образ жизни в образовательном пространстве обуславливается философией жизни в обществе, государстве, в мире. Таким образом, развитие образовательного пространства с точки зрения её парадигмального основания связано с проявлением закономерностей общественного развития, которые существуют в условиях интеграции или различного уровня взаимодействия, или сосуществования философских концепции, моделей жизни, ценностей, установок и т.д., реализуемых в одном пространственно-временном контексте. Для нас также естественно

существование в образовательном пространстве различных парадигмальных оснований: это демонстрирует не хаос (чего опасаются методологи в педагогической науке), а, скорее всего, провозглашение и проявление синергетического видения социальных и образовательных явлений и процессов.

#### Примечания:

1. Кун Т. Структура научных революций. М., 1975.
2. Коршунова Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска // Педагогика. 2006. № 8. С. 11-20.
3. Ядов В.А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследований российских трансформаций. СПб., 2006.
4. Краевский В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) // Педагогика. 2006. № 8.
5. Кравченко С.А. Социологическая теория: дискурс будущего // Социологические исследования. 2007. № 3. С. 39.
6. Беляева А.П. Междисциплинарная концепция естественно-научного педагогического образования // Эколого-педагогическое образование: проблемы и перспективы развития: сб. материалов науч.-педагогич. конф. СПб., 2001. С. 3-5.
7. Зборовский Г.Е. Теоретическая социология XX – начала XXI века. Екатеринбург, 2007.
8. Воспитание: научные дискуссии и исследования: сб. науч. тр. (по материалам науч. конф.–дискуссии) / под ред. Е.В.Титовой. СПб., 2005. 197 с.
9. Шварцман К.А. Философия и воспитание: критический анализ немарксистских концепций. М., 1989. 208 с.
10. Лекторский В.А. Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке: материалы круглого стола // Вопросы философии. 2008. № 3.
11. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм: сумерки богов. М., 1989. С. 323.
12. Иконникова Н.И. Экзистенциалы личности и парадигмы экологического образования // Философия экологического образования / под ред. И.К. Лисеева. М., 2001. 416 с.

#### References:

1. Kun T. Structure of scientific revolutions. M., 1975.
2. Korshunova N.L. Concept of a paradigm: in labyrinthes of search // Pedagogika. 2006. No. 8. P. 11-20.
3. Yadov V.A. Modern theoretical sociology as conceptual base of researches of the Russian transformations. SPb., 2006.
4. Kraevsky V.V. Parade of paradigms (an epilogue to N.L.Korshunova's article) // Pedagogika. 2006. No. 8.
5. Kravchenko S.A. The sociological theory: discourse of the future // Sociological researches. - 2007. No.3. P. 39.
6. Belyaeva A.P. Ecologic-pedagogical education: problems and prospects of development. In: Materials of scientific pedagogical conference SPb.: A.I.Gertsen RGPU Publishing House.
7. Zborovsky G.E. Theoretical sociology of the 20th - the beginning of the 21st century. Ekaterinburg, 2007.
8. Education: scientific discussions and researches: Proc. (basing on materials of scientific conferences - discussions) / Ed. E.V.Titova. – SPb., 2005. - 197 pp.
9. Shvartsman K.A. Philosophy and education: the critical analysis of nonmarxist concepts. M., 1989. 208 pp.
10. Lectorsky V.A. Constructivism in epistemology and in sciences about the person (materials of a round table) // Voprosy Filosofii. 2008. No. 3.
11. Sartre J.-P. The existentialism is a humanism: twilight of gods. M. 1989. P. 323.
12. Ikonnikova N.I. Existentials of the person and a paradigm of ecological education // Philosophy of ecological education / Ed. I.K.Liseev. M., Progress, 2001. 416 pp.