

УДК 37.013

Развитие социокультурного опыта школьников в процессе воспитания**Вагнер Ирина Владимировна**

Доктор педагогических наук, профессор,
Институт изучения детства, семьи и воспитания,
Российская академия образования,
105062, Российская Федерация, Москва, ул. Макаренко, 5/16;
e-mail: wagner.mail@mail.ru

Аннотация

В статье осуществляется проблематизация развития социокультурного опыта личности в процессе воспитания. С учетом трансформаций феномена детства в современном мире актуализируются представления о подрастающем поколении как субъекте социального наследования – в контексте наиболее широкой трактовки понятия «воспитание» как передачи опыта от поколения к поколению. В контексте представлений о воспитании как педагогическом процессе на основе анализа социально-психологических и педагогических исследований актуализируется и характеризуется научная категория «личный социокультурный опыт» ребенка. Раскрывается методологическое значение представлений о личном социокультурном опыте ребенка как цели и результате воспитания. Обозначены виды социокультурного опыта школьников. В отличие от традиционной педагогики, предлагавшей учитывать личный опыт ребенка, обосновывается необходимость его формировать – создавать условия для накопления ребенком актуального социокультурного опыта, который составляет основу его личностной позиции. Теоретико-методологические подходы к формированию социокультурного опыта детей проиллюстрированы на примере формирования экологической культуры личности. Показано, что наиболее распространенная сегодня трансляция детям правил поведения в природе в запрещающем формате расширяет негативный экологический опыт ребенка, который, итак, является доминирующим. Приведены примеры педагогических технологий, развивающих у детей позитивный экологический опыт, транслирующие им позитивные образцы поведения и деятельности.

Для цитирования в научных исследованиях

Вагнер И.В. Развитие социокультурного опыта школьников в процессе воспитания // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 2А. С. 130-137.

Ключевые слова

Социокультурный опыт, личный опыт, воспитание, субъектная позиция, педагогика.

Введение

Одной из особенностей современной цивилизации, российского общества можно с уверенностью назвать интенсивную трансформацию феномена детства, которая происходит под влиянием высокой динамики социокультурного развития, процессов глобализации, интеграции, информатизации, что все чаще обозначается современными исследователями [Волосовец, 2017; Мирошкина, Евладова, Куракин, 2017].

Но, даже не погружаясь в специальные социологические или психолого-педагогические исследования, в обычной повседневной жизни без особого труда можно найти массу примеров того, как современное детство формирует свое собственное новое социокультурное пространство, дистанцируется от старших поколений, реализует свои собственные проекты, советуясь или не советуясь со взрослыми, творит, ищет, созидает какой-то новый неведомый нам мир, новую культуру, убегает в будущее либо вообще не оглядываясь на опыт старших поколений, либо переформатируя его на свой лад, одновременно решая по-своему нерешенные старшими поколениями проблемы... Как никогда ранее субъектность подрастающих поколений в современной социальной практике, социальном взаимодействии проявляется так ярко, что детство следует признать полноправным субъектом культуротворчества.

Интенсивная трансформация феномена детства с современных условиях – это, безусловно, серьезный вызов педагогической науке, которая на протяжении столетий рассматривала воспитание как трансляцию социокультурного опыта от поколения к поколению. Детство не только пассивно заимствует социокультурный опыт у старших поколений, но опережающими темпами формирует свой собственный новый социокультурный опыт. Динамика развития, качество этого опыта требуют сегодня самостоятельного внимания исследователей.

Основная часть

Понятие «социокультурный опыт» в общем контексте культуротворчества может исходить из самого широкого понятия культуры как результатов человеческой деятельности и означать, соответственно, всю совокупность артефактов, знаков смыслов, ценностей, принадлежащих человеческой культуре в целом и конкретной исторической эпохи в частности. Такое широкое понятие социокультурного опыта применимо к анализу воспитания как объективного явления. Анализ же воспитания как педагогической деятельности требует формирования более узкого представления о социокультурном опыте как педагогическом явлении в контексте целенаправленного воспитательного процесса. Современная педагогика должна исходить из представлений о ребенке как субъекте социального наследования, когда речь идет о воспитании в самом широком смысле – как процессе трансляции культуры, о культуротворчестве. В этом случае «социокультурный опыт» это транслируемый опыт. Но когда речь идет о воспитании в более узком смысле слова, то научная категория «социокультурный опыт» должна рассматриваться и в другом измерении – как личный социокультурный опыт ребенка, который формируется в процессе его взаимодействия с окружающим миром.

Этому субъектному измерению научной категории «опыт» в педагогике уделялось крайне мало внимания, особенно в отечественной педагогике. На протяжении десятилетий педагогам предлагалось этот опыт «учитывать», и более никаких вопросов об опыте практически не обсуждалось. Историко-педагогический анализ развития отечественной педагогики в XX

столетии позволяет предположить, что причина этой ситуации кроется, возможно, в той «охоте на ведьм», на «вредные идеи», которая происходила в 1930-е годы. Вслед за ожесточенной критикой «буржуазной, империалистической педагогики» тогда подвергся репрессиям ряд ученых-педагогов, были утрачены многие интересные находки (как, например, метод проектов), целые научные школы, опиравшиеся на работы зарубежных авторов – как, например, отечественная «педагогика среды» 1920-х, опиравшаяся на идеи таких выдающихся педагогов как Д. Дьюи, П. Наторп, Г. Кершенштейнер, В. Лай и др. о школе жизни, открытой окружающему миру... [Дьюи, 1924; Пискунов, 2001].

В большинстве случаев понятие «социальный опыт» в значении «жизненный опыт», то есть стихийный, использовалось педагогикой для дифференциации его со специально организуемым учебным и воспитательным процессом. Социология считает его ведущей социологической характеристикой личности в конкретной социальной структуре (И.С. Кон, А.Г. Харчев), социальная психология находит сущность социального опыта в системе социальных отношений личности (Б.П. Парыгин, А.В. Петровский), психология, ставящая в центр внимания механизмы психического развития личности, характеризует социальный опыт как определенность самого субъекта, от которой зависит его внутренняя позиция (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский) [Абульханова-Славская, 1973; Асмолов, 2002; Божович, 1995; Выготский, 2005]. Детский социальный опыт рассматривается психологами и как образ реально пережитой ситуации. Источниками его при этом являются: собственные действия ребенка в жизненных ситуациях и переживания этих действий, наблюдения поступков других людей и их осмысление и, наконец, косвенный опыт других людей, заключенный в произведениях художественной литературы, изобразительного искусства, кино и др., переработанный и «присвоенный». Нередко для характеристики социального опыта используется также понятие «мотивирующий фон» (А.Г. Здравомыслов, В.Н. Мясищев и др.) [Мясище, 2005] – совокупность побуждений как объективных (непосредственно вытекающих из реальной ситуации), так и персонифицированных (ценностные ориентации и позиция личности, опосредованные ее личностным своеобразием, потребностями, мировоззрением).

Именно благодаря нашим историко-педагогическим исследованиям в начале 1990-х гг., мы обратились к категории личного социокультурного опыта ребенка, изучали его сущностные характеристики и динамику развития в процессе воспитания, определяем сегодня как цель и результат воспитательного процесса [Вагнер, 2011]; сделали вывод о том, что личный социокультурный опыт в процессе воспитания надо не только и не столько учитывать, сколько формировать, надо создавать условия для интенсивного накопления ребенком актуального позитивного личного социокультурного опыта, который, согласно положениям психологии, определяет развитие у ребенка личностной позиции по отношению к окружающему миру [Божович, 1995].

Исходя из теоретического анализа и эмпирических исследований сущность социокультурного опыта ребенка (как педагогического явления) мы представили в виде основы его субъектной позиции, сочетающей образы реально пережитых ситуаций в социокультурном пространстве, отражающих как непосредственное взаимодействие ребенка с объектами социума и явлениями современной культуры, так и опосредованное взаимодействие с культурой предшествующих поколений. Давление негативного опыта массовой культуры, которое мы наблюдаем, например, в экологической сфере, в сфере стихийной информатизации, в виртуальном пространстве и масс-медиа и т.п., возможно преодолеть в результате обеспечения подросткам позитивного созидательного опыта. Проведенные нами исследования позволяют

рассмотреть социокультурный опыт не как объективный фон педагогического воздействия, а как результат воспитания.

Задача педагогов – создать условия для формирования у детей разных видов позитивного социокультурного опыта. В основу структурирования опыта могут быть положены виды деятельности (например, творческая, природоохранная, трудовая, информационная и т.д.); сферы общения (взрослые, сверстники, разновозрастные объединения, класс, детская организация, спортивная команда и т.д.); выполняемые ребенком социальные роли и занимаемые им позиции в коллективной деятельности (например, лидер, организатор, инструктор, исполнитель и т.д.); формы и методы совместной деятельности (праздники, дискуссии, конкурсы и т.д.) и др.

В каждой группе опыта можно выделить подвиды, еще более детально охарактеризовать, структурировать его. Так, коммуникативный опыт будет включать в себя опыт «живого» и виртуального общения, преодоления конфликтов, обоснования собственного мнения, общения с представителями разных возрастных, социальных групп. Экологический опыт включает в себя опыт выполнения детьми правил поведения в природе, опыт творческой деятельности на тему взаимодействия с природой, опыт наблюдения явлений природы, опыт природоохранной деятельности и т.д.

Проиллюстрируем изложенные теоретические положения примерами развития экологического опыта, которому мы уделяли особое внимание в рамках наших исследований проблемы развития экологической культуры личности, в ходе разработки концепции и программ по экологической этике для школьников. В массовой практике существуют, к сожалению, не только позитивные примеры.

Так, наиболее распространенная ошибка заключается в том, что ознакомление детей с нормами и правилами поведения в природе стало представлять собой интенсивную трансляцию им негативных образцов взаимодействия с природой. Это приводит к расширению у детей представлений о видах деструктивного поведения человека в природе, что ведет к искажению понятий о норме, ценности природы, формированию у детей в лучшем случае пассивно-сочувственной позиции по отношению к экологическим проблемам, искаженной экологической картины мира. Диагностика экологического опыта детей младшего школьного возраста и подростков показывает, что негативный опыт существенно доминирует за исключением тех образовательных учреждений, где ведется системная работа по расширению у детей позитивного опыта взаимодействия с природой. Когда речь идет о правилах поведения в природе, то в массовой практике мы получаем следующую картину. На вопрос «Как надо вести себя, например, в лесу?» дети повторяют изложенное в учебниках или услышанное на уроках: «Нельзя ломать ветки деревьев. Нельзя разжигать костры. Нельзя оставлять огонь без присмотра. Нельзя разорять птичьи гнезда. Нельзя рвать занесенные в Красную книгу растения и цветы просто для забавы. Нельзя бросать мусор». и т.д. Если мы их вовремя не остановим, то далее традиционные «табу» будут дополнены из личных наблюдений: «Нельзя привязывать нитки к лапкам насекомых», «Нельзя выцарапывать слова на стволе дерева», «Нельзя поджигать муравейники» ...

Казалось бы, это так очевидно: нельзя доводить до сознания детей негативное как общепринятое, если это для них еще в большинстве случаев неизвестное и невозможное. Ведь многие из них просто не решаются спросить уважаемого учителя: «Как Вы могли такое придумать, Мария Ивановна, разве можно раздавить ногой живого лягушонка?!» Что же, будем убеждать, что можно, что многие именно так и поступают? Да и учебник нам поможет:

художник так нарисовал запрещающий знак, что за красной чертой (означающей «так нельзя») нарисована детская ножка, наступающая на лягушонка. А Вы уверены, что после такой «трансляции правил» кому-то из тех, кто до сих пор подобного себе и не представлял даже, не захочется попробовать? Или следовать услышанному запрету? Или попробовать теперь поступить «как все»? Если бы не наша «педагогическая работа», то такой «ситуации выбора» у многих детей не возникло бы никогда.

Что могут выбрать дети, не умеющие заменить негативный опыт чем-то позитивным? Разумеется, бездействие. Если я знаю, что это нельзя делать и хочу выполнить правило, то я просто не буду это делать. То есть, «запретная» трактовка правил поведения постепенно ведет к формированию у детей представлений о себе как некоем деструктивном явлении по отношению к природе, к тому, что самым лучшим правилом поведения является не делать ничего (что нельзя, а другого не знаю). Не случайно в среде подростков диагностируется в подавляющем большинстве случаев пессимистическое настроение по отношению к экологической ситуации на планете, и крайне низкая оценка собственных возможностей повлиять на ситуацию.

А ведь еще младшие школьники, не имея достаточного опыта продуктивного экологически значимого поведения, деятельности, отчаянно демонстрируют это перед нами. Они прибегают к хитрости, когда мы их просим начать со слова «надо» – расскажите, как же надо себя вести в лесу (после того, что услышали «как нельзя»). Они говорят нам: «Надо не ломать ветки деревьев. Надо не разжигать костры. Надо не оставлять огонь без присмотра. Надо не разорять птичьи гнезда. Надо не срывать занесенные в Красную книгу растения и цветы просто для забавы. Надо не бросать мусор» ... и т.д. Они просто не решаются нам сказать: «Что же еще хотите Вы от нас услышать, если мы никогда вместе с Вами не сажали ни цветы, ни деревья, если мы никогда с Вами не убирали мусор в лесу, если мы никогда не разговаривали с деревцем и никогда не рисовали муравейник с природы, если мы никогда с Вами не носили зимой в лесопарк корм для птиц» ... Они просто еще не знают, чем заменить заученное «нельзя».

Только 5% детей пытаются предложить что-то позитивное. Только 5% детей пытаются сказать, что «надо убрать за собой мусор», «надо принести корм для птиц», «надо залить водой дымящиеся угли костра», «надо полить засохшие цветы» и т.д. вместо «надо не бросать мусор».

Важно понять, что богатый негативный опыт взрослых, наше знание об отрицательных последствиях антропогенного воздействия на окружающую среду, имеющийся в нашем сознании красочный калейдоскоп образцов деструктивного поведения человека в природе не должен автоматически переноситься на детей, мы просто не имеем права ожидать от них наихудшего, провоцировать таким образом деструктивное поведение, поскольку дети, как известно из психологии, склонны оправдывать ожидания взрослых и склонны к подражанию. Им очень нужны позитивные образцы, примеры, собственный опыт продуктивной экологической деятельности, правильного поведения в природе.

Давайте направим наше педагогическое творчество на позитив. В нашем опыте есть примеры [Вагнер (Цветкова), 2002; 1997; 2006]. Начнем с распространенной «игрушки» – «Экологических знаков». Еще в 2002 году «Педагогическим обществом России» была издана наша книжка «Экологический светофор для младших школьников» (безусловно, применимый и для дошкольников, и для подростков в упрощенной или усложненной форме). Мы предложили тогда разделить «Экологические знаки» на три группы: наряду с запрещающими активно и пропорционально использовать «разрешающие» и «предупреждающие». Таким образом, удельный вес негативного опыта, образцов, который, конечно же, тоже нельзя игнорировать, а

надо дать ему соответствующую оценку, составит 1/3, а 2/3 примеров будут давать детям позитивные образцы, подсказывать направления продуктивной экологически значимой деятельности.

Много позитивных образцов дает художественная литература. Многократно апробирована и успешно реализуется на протяжении уже более двадцати лет программа «Маленький принц Земли» [Вагнер (Цветкова), 2006; 1995] в форме длительной сюжетно-ролевой игры по мотивам сказки Антуана де Сент Экзюпери. Хотелось бы акцентировать сейчас на правилах, которые провозглашают герои сказки, и придумывают участниками программы: «Искать надо сердцем. Самого главного глазами не увидишь», «Судить надо не по словам, а по делам», «Ты навсегда в ответе за тех, кого приручил», «Встал утром – приведи в порядок свою планету» ... Согласитесь, несколько иное звучание, чем «Нельзя гонять и убивать птиц» (как в одном из учебников природоведения).

В работе с детьми мы продолжали составлять подобные правила. Получалось примерно так: «Поздоровайся, входя в лес, птицы, звери, насекомые чувствуют доброго человека», «Уважай законы леса, ведь ты в нем гость, а не хозяин», «Сообщи взрослым об опасности, угрожающей природе, если твоих сил справиться с проблемой недостаточно», «Порадуй птиц своим умением поддерживать в лесу тишину», «Собираясь зимой в школу, захвати немного корма для птичьей столовой», «Позавтракал сам – покорми птиц за окном», «Прислушивайся к природе. Тем, кто умеет слышать, она многое расскажет. Тот, кто умеет слушать природу, становится мудрее, здоровее и красивее», «Радуйся встрече с каждой жизнью, помогай каждой жизни, потому что на живой планете все живое имеет свое значение, каждая жизнь неповторима» ...

Заключение

Методологическое значение для развития науки о воспитании приобретает сегодня представление о личном социокультурном опыте ребенка как цели и результате воспитания. Одной из ведущих задач организаторов воспитательного процесса становится создание условий для формирования у ребенка позитивного социального опыта как основы его личностной позиции; педагогическое сопровождение ребенка в процессе освоения им окружающего мира.

Библиография

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. М., 1973. 288 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, Академия, 2002. 416 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1995. 349 с.
4. Вагнер И.В. Социокультурный опыт личности в контексте проектирования содержания воспитания и реализации ФГОС // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2011. № 1. С. 19-28.
5. Вагнер (Цветкова) И.В. Экологический светофор для младших школьников. М.: Педагогическое общество России, 2002. 64 с.
6. Вагнер (Цветкова) И.В. Экология для начальной школы: игры и проекты. Ярославль: Академия развития, 1997. 192 с.
7. Вагнер (Цветкова) И.В. Как создать программу воспитательной работы. М.: Просвещение, 2006. 207 с.
8. Вагнер (Цветкова) И.В. Маленький принц Земли: Программа формирования экологической культуры детей и подростков. М., 1995. 21 с.
9. Волосовец Т.В. Современные дискурсы феномена детства // Социальная педагогика в России. 2017. №5. С. 3-9.
10. Волосовец Т.В. Детствосбережение как главный вектор развития дошкольного образования в десятилетие детства // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 4(18). С. 189-197.
11. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
12. Дьюи Д. Школа и общество. М., 1924. С. 36-62.

13. Мирошкина М.Р., Евладова Е.Б., Куракин А.В. Цифровое поколение в образовании: интерпретация результатов исследования // Социальная педагогика в России. 2017. № 6. С.12-17.
14. Мирошкина М.Р., Евладова Е.Б., Куракин А.В. Цифровое поколение в ракурсе эпох и образовательных отношений // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. № 4(17). С. 75-78.
15. Мясищев В.Н. Психология отношений. М., 2005. 158 с.
16. Пискунов А.И. (ред.) История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. М., 2001. 512 с.

Development of socio-cultural experience of schoolchildren in the process of education

Irina V. Vagner

PhD in Pedagogy, Professor,
Deputy Director on scientific work,
Institute for Childhood Studying, Family and Socialization,
Russian Academy of Education,
105062, 5/16, Makarenko st., Moscow, Russian Federation;
e-mail: wagner.mail@mail.ru

Abstract

The article deals with the problem statement of the development of the socio-cultural experience of the individual in the process of education. Taking into account the transformations of the phenomenon of childhood in the modern world, the ideas about the younger generation as a subject of social inheritance are actualized in the context of the broadest interpretation of the concept of "upbringing" as the transfer of experience from generation to generation. In the context of ideas about education as a pedagogical process, the scientific category of the child's "personal social and cultural experience" is updated and analyzed on the basis of an analysis of socio-psychological and pedagogical studies. The methodological significance of the ideas about the personal socio-cultural experience of the child as a goal and the result of upbringing is revealed. Types of socio-cultural experience of schoolchildren are indicated. Unlike traditional pedagogy, which offered to take into account the child's personal experience, it is justified to form it - to create conditions for the child to accumulate the actual socio-cultural experience that forms the basis of his personal position. Theoretical and methodological approaches to the formation of the sociocultural experience of children are illustrated by the example of the formation of an ecological culture of the individual. It is shown that the most widespread translation of rules of behavior in nature in forbidden format to children expands the negative ecological experience of the child, which is already pre-mitigating.

For citation

Vagner I.V. (2018) Razvitie sotsiokul'turnogo opyta shkol'nikov v protsesse vospitaniya [Development of socio-cultural experience of schoolchildren in the process of education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 8 (2A), pp. 130-137.

Keywords

Socio-cultural experience, personal experience, upbringing, subjective position, pedagogy.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. (1973) *O sub"ekte psikhicheskoi deyatel'nosti* [About the subject of mental activity]. Moscow.
2. Asmolov A.G. (2002) *Psikhologiya lichnosti: printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* [Psychology of personality: principles of general psychological analysis]. Moscow: Smysl, Akademiya.
3. Bozhovich L.I. (1995) *Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannye psikhologicheskie trudy* [Problems of personality formation: selected psychological works]. Moscow; Voronezh.
4. Dewey D. (1924) *Shkola i obshchestvo* [School and Society]. Moscow.
5. Miroshkina M.R., Evladova E.B., Kurakin A.V. (2017) Tsifrovoe pokolenie v obrazovanii: interpretatsiya rezul'tatov issledovaniya [Digital generation in education: the interpretation of research results]. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii* [Social pedagogy in Russia], 6, pp. 12-17.
6. Miroshkina M.R., Evladova E.B., Kurakin A.V. (2017) Tsifrovoe pokolenie v rakurse epokh i obrazovatel'nykh otnoshenii [Digital generation in the foreshortening of epochs and educational relations]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov* [Questions of mental health of children and teenagers], 4(17), pp. 75-78.
7. Myasishchev V.N. (2005) *Psikhologiya otnoshenii* [Psychology of relations]. Moscow.
8. Piskunov A.I. (ed.) (2001) *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshchestve do kontsa XX v.* [The history of pedagogy and education: From the birth of upbringing in primitive society to the end of the 20th century]. Moscow.
9. Volosovets T.V. (2017) Sovremennye diskursy fenomena detstva [Modern discourses of the phenomenon of childhood]. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii* [Social pedagogy in Russia], 5, pp. 3-9.
10. Volosovets T.V. (2017) Detstvoberezhnie kak glavnyi vektor razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya v desyatiletie detstva [Childhood saving as the main vector of development of preschool education in the decade of childhood]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Scientific and pedagogical review], 4(18), pp. 189-197.
11. Vygotskii L.S. (2005) *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl; Eksmo Publ.
12. Wagner I.V. (2011) Sotsiokul'turnyi opyt lichnosti v kontekste proektirovaniya sodержaniya vospitaniya i realizatsii FGOS [Sociocultural experience of the individual in the context of designing the content of education and the implementation of educational standards]. *Professional'nyi proekt: idei, tekhnologii, rezul'taty* [Professional project: ideas, technologies, results], 1, pp. 19-28.
13. Wagner (Tsvetkova) I.V. (2002) *Ekologicheskii svetofor dlya mladshikh shkol'nikov* [Ecological traffic light for junior schoolchildren]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ.
14. Wagner (Tsvetkova) I.V. (1997) *Ekologiya dlya nachal'noi shkoly: igry i proekty* [Ecology for primary school: games and projects]. Yaroslavl: Akademiya razvitiya Publ.
15. Wagner (Tsvetkova) I.V. (2006) *Kak sozdat' programmu vospitatel'noi raboty* [How to create an educational work program]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
16. Wagner (Tsvetkova) I.V. (1995) *Malen'kii prints Zemli: Programma formirovaniya ekologicheskoi kul'tury detei i podrostkov* [Little Prince of the Earth: A program for the formation of ecological culture of children and adolescents]. Moscow.