

**Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний педагогічний
університет імені І. Франка**

Вознюк О. В.

**СТАНОВЛЕННЯ
ЕКОЛОГІЧНОЇ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У
ПОЗАУРОЧНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ**

(Методичні рекомендації)

Житомир – 2003

УДК 37.034

Рекомендовано до друку Вченою радою Житомирського державного педагогічного університету Імені Івана Франка
25 січня 2003 року Протокол № 6

Рецензенти:

Вітвицька С. С., кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Музика О. Л., кандидат психологічних наук, доцент, зав. кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка.

В 64 Вознюк О. В. Становлення екологічної відповідальності старшокласників у позаурочній діяльності: методичні рекомендації – Житомир: Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2003. – 52 с.

У методичних рекомендаціях розкривається технологія становлення екологічної відповідальності старшокласників у позаурочній діяльності.

Для вчителів, студентів, викладачів педагогічних навчальних закладів.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
1. Виокремлення компонентів екологічної відповідальності, їх критерії та рівні.	6
2. Зміст та стратегії формування екологічної відповідальності старшокласників.....	13
3. “Внутрішня” стратегія формування екологічної відповідальності.	18
4. “Зовнішня” стратегія формування екологічної відповідальності.	25
5. Еконтричний ідеал як стратегічних орієнтир формування екологічної відповідальності юнаків і дівчат. ...	30
6. Організація та результати дослідно- експериментальної роботи з формування екологічної відповідальності учнів.....	40
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	49

ВСТУП

Процес соціально-політичної та економічної глобалізація людства, свідками якого ми є, зумовлює суттєву зміну освітньої сфери. Кардинальні освітні реформи, актуальність яких зараз поза всяким сумнівом, набули глобального характеру, стали важливою складовою соціальної політики майже всіх країн світу. За своїм змістом ці реформи є багатоаспектними, оскільки передбачають реорганізацію управління освітою, створення нових типів навчальних закладів, модернізацію змісту та методів навчальної та виховної роботи. Докорінного оновлення зазнають всі ланки освітньої системи – від дошкільної до вищої.

Один із найбільш вагомих освітніх пріоритетів пов'язаний з проблемою екології нашої планети, а також з екологічним навчанням та вихованням, що постають усе більш актуальними з часів наукової революції XIX–XXI ст., яка виявила *коласальну проблему фундаментального протистояння людини і її космопланетарного оточення*. Найбільш рельєфно дух цього протистояння ілюструється висловом Ф. Бекона, відомого англійського натураліста, який вважав, що “природу варто загнати собаками, підняти на дибу, згвалтувати; її потрібно катувати, щоб змусити видати свої таємниці вченим; її потрібно перетворити на рабу, обмежити і керувати нею” [59, 87].

Зрозуміло, що у масштабі всього людства цей хижацький умонастрій здатний породити і іноді породжує життєву стратегію, засновану на однобічному контролі, силі та суперництві. Вона прославляє лінійний прогрес і необмежений ріст, коли матеріальна вигода і збільшення національного доходу розглядаються як основний критерій добробуту і міра життєвого рівня.

Ідеологічна, соціально-політична та світоглядна стратегія, що випливає з такої життєвої позиції й поведінки, невблаганно приводять людину до серйозного конфлікту із її власною цілісною природою, із фундаментальними законами Всесвіту, де всі живі та неживі системи залежать від дотримання оптимальних параметрів, а максималізація у процесі реалізації певних цілей, яка поширюється у новий час історії людства – це неприродна і небезпечна стратегія.

У Всесвіті, який онтологічно ґрунтується на принципі цілісності та циклічності, така стратегія вимагає необоротного лінійного руху і необмеженого росту, що у перспективі означає повне виснаження невідновних природних ресурсів, особливо копалин енергоносіїв, нагромадження токсичних відходів, які забруднюють повітря, воду і ґрунт – усі життєво важливі умови для підтримки життя.

Вищеописаний підхід до життя утверджує суперництво і дарвінівський постулат “виживання найбільш пристосованих” як здоровий принцип існування, що заперечує усвідомлення екологічної цілісності світу та виключає поширення різних форм соціальної та економічної кооперації й творчої співпраці – саме те, що, як ми вважаємо, є головними пріоритетами екологічного навчання та виховання, що слід спрямувати на теоретичне (абстрактно-логічне та інформаційно-фактологічне) та практичне (предметно-перетворювальне та перцептивно-афективне) пізнання і освоєння *цілісності Всесвіту та єдності всіх форм його існування*.

Завдяки осягненню фундаментальної цілісності світу та переживанню останньої у повсякденному житті для людини стає можливим одержувати інтенсивне задоволення в кожний момент життя і в кожній звичайній ситуації – від їжі, людських контактів, праці, мистецтва, прогулянок на природі. Це значною мірою зменшує постійне прагнення людської істоти до помилкових надій

та складних цілей, у неї значно зростає здатність насолоджуватись своїм життям і пробуджується інтерес до цього життя в цілому і до кожної його форми окремо, що супроводжується виникненням глибокого осягнення духу планетарної екології, формується інтегральне бачення світу. Це приводить до “добро-вільної простоти”, котра може розумітися як вираження глибокої мудрості.

У наш архіскладний час стає очевидним, що надія на політичне, соціальне і економічне подолання нинішньої всесвітньої духовної та економічної кризи має впливати зі стану інтеграції людини та її соціально-космопланетарного оточення, що переборює безнадійну психологію “вони проти нас”, котра породжує лише маятникові зрушення, що складаються в зміні ролей гнобителів і гноблених.

Зараз стає зрозумілим, що соціально-політичний та економічний розвиток будь-якої держави обов'язково має супроводжуватися збереженням і відновленням довкілля, розвитком психологічної та соматичної цілісності людини (котра сприймається як мета й вища цінність, а не як засіб), інакше під загрозу ставиться життєдіяльність суспільства в цілому і кожної людської істоти зокрема. Ключовим принципом взаємодії людського суспільства і природи мають бути не споживацтво й насильство, а гармонійне співіснування. Сьогодні слід усвідомлювати, що невирішені екологічні проблеми людини (що виявляються як у площині її зовнішньої та і внутрішньої життєвої активності) становлять серйозну небезпеку повноцінному існуванню будь-якої країни. Україна вже відчула це на практиці. Демографічна ситуація в Україні ускладнюється з кожним роком [363]. Це ж стосується й демографічної ситуації у всьому світі. Екологічний стан довкілля, природного та соціального оточення може вважатися одним з чинників поширення вживання наркотиків серед молоді в Україні: тут кількість наркозалежних щорічно зростає приблизно на 45 %, а ВІЧ-інфікованих – у 6,3 рази, серед яких – 86 % є наркоманами. При цьому близько 1 % населення України зараз ВІЧ інфіковані.

Ситуація є вельми серйозною; вона деякою мірою зумовлюється її певними утрудненнями й проблемами у сфері екологічної освіти. Один з проблемних моментів тут пов'язаний з деякою невідповідністю між рівнем обізнаності учнів щодо екологічних проблем й здорового образу життя та конкретними шляхами втілення знань екологічного спрямування у практиці повсякденного життя й у сфері переконань та світогляду. Дослідження вчених свідчать про те, що більшість учнів цікавить питання власного здоров'я, але половина з них не збираються змінювати свого способу життя навіть після того, як сласне життя опиняється під загрозою, тобто “виявляється істотний розрив між наявними екологічними знаннями та вміннями в разі необхідності актуалізувати їх у реальних життєвих ситуаціях” [41, 38–39].

Тому одним із наріжних освітніх пріоритетів в Україні є екологічне навчання та виховання, метою якого, за нашим глибоким переконанням, має бути спрямованість на формування *екологічної відповідальності* (тобто практичної й реальної відповідальності за локальний та глобальний аспекти екологічного стану нашої планети), котра, як ми вважаємо, постає *генералізуючим особистісним новоутворенням й магістральним напрямом розвитку особистості*.

1. ВИОКРЕМЛЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ, ЇХ КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ

Характер сформованості екологічної відповідальності виявляється через певні ознаки, показники ступеня прояву даної особистісної якості (у спілкуванні, діяльності, поведінці тощо). Всі ці ознаки виявляються у трьох наріжних буттєвих вимірах людини, які реалізуються у площині аналізу трьох її складових.

Аналіз великої кількості психолого-педагогічних та філософських джерел дозволяє дійти висновку про те, що найбільш доцільно і евристично розглядати людину як системну сутність у *єдності трьох її складових*: 1. **ціннісно-мотиваційної сфери** (включає в себе все те, що постає мотиваційним чинником внутрішньої та зовнішньої активності людини: інстинкти, потреби, потяги, психологічні установки, соціальні норми, переконання, цінності, світогляд, ідеали тощо); 2. **когнітивної сфери** (включає в себе систему стратегій і механізмів пізнання світу, його осягнення та накопичення життєвого досвіду, а також знання та досвід); 3. **поведінково-практичної сфери** (включає в себе систему способів, стилів та механізмів взаємодії (в тому числі й комунікативної) зі світом, а також відповідні вміння та навички).

Зрозуміло, що ці три сфери “обмінюються буттям”, тобто *щільно пов'язані, взаємно проникненні та взаємодіють одна з одною і є умовою існування одна одної*, коли, наприклад, ціннісно-мотиваційна сфера реалізується через сферу когнітивну (людина кристалізує цінності, виходячи з того, що вона пізнає, осягає, практично освоює), і навпаки, когнітивна сфера реалізується через ціннісно-мотиваційну (людина пізнає те, цікавиться тим, що є для неї цінністю, навіть якщо у процесі пізнання світу та засвоєння знань про нього вона керується суто учбовими цілями).

Отже, членування цілісної людини на окремі компоненти – це методологічна процедура дослідження людської істоти, котру, як цілісну сутність, членувати на частини (компоненти) можна лише у *теоретичному наближенні з метою розробки пояснювальної моделі досліджуваного явища*.

Ця тріадна структурно-функціональна модель людини знаходить багато проєкцій у царині психолого-педагогічного та філософського знання. Вся філософія у плані свого категоріального апарату побудована на “трьох китах”: це *гносеологія* (когнітивна сфера), *аксіологія* (ціннісно-мотиваційна сфера) та *праксеологія* (поведінково-практична сфера). Теоретичною умовою існування цих трьох сфер є *онтологія* (вчення про буття в цілому як такого, що рухається).

Тріадна структурно-функціональна модель людини відповідає загальному принципу класифікації систем [24, 313–314]. Тріадність відображується в багатьох концептуальних побудовах. Можна сказати, що індоєвропейській мислительній ідеології притаманна тріадність.

Тріадне членування світу втілено в функціонально-когнітивній схемі взаємодії півкуль головного мозку людини, права з яких відображає континуально-цілісний, а ліва – дискретно-аналітичний аспект світу (єдність когнітивних стратегій півкуль актуалізує цілісний *діяльнісний* феномен – відображення дійсності та її осмислення), коли асиметрія мозку людини відображає асиметрію свідомості та може бути співвіднесеною с особливостями просторово-часової організації матерії [7].

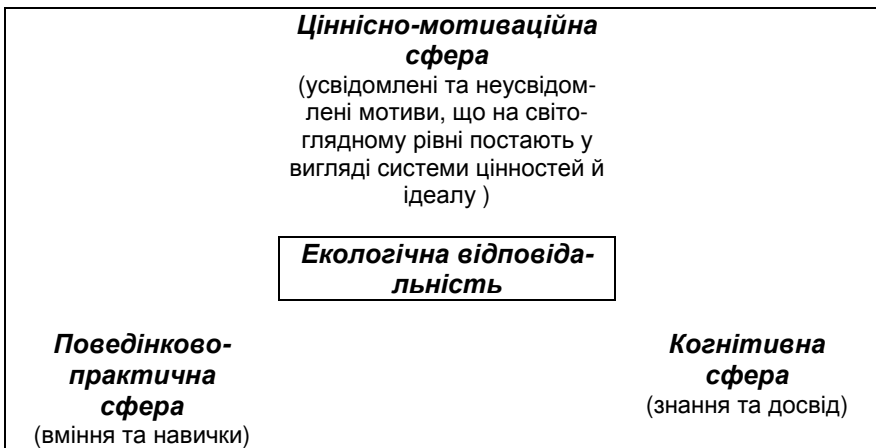
Отже, три складові людини, що аналізуються нами, доцільно розглядати у якості структурних та функціональних компонентів (аспектів) будь-якого осо-

бистісного новоутворення, будь-якої якості людини. Тобто ці складові у методологічному відношенні постають необхідними і достатніми моментами (інструментами) для побудови моделі, дослідження й досягнення розуміння системної сутності будь-якого антропоморфного феномену.

Можна стверджувати, що формування будь-якого особистісного новоутворення, що складається з трьох компонентів, передбачає життєву активність людини у сфері кожного з цих трьох компонентів (аспектів), що у сукупності і породжує (формує) певне особистісне новоутворення (у нашому разі – це екологічна відповідальність) (див.: схема 1.).

Схема. 1.

Схема координації трьох аспектів людини



Отже, можна говорити про три компоненти екологічної відповідальності:

1. **мотиваційно-ціннісний**, психолого-педагогічний зміст якого передбачає те, що відповідальність за екологічний аспект дійсності постає певною цінністю (а в теоретичному наближенні є ідеалом як вищою цінністю);
2. **когнітивний**, психолого-педагогічний зміст якого передбачає те, що відповідальність за екологічний аспект дійсності впливає із пізнання цієї дійсності (а в своєму теоретичному наближенні є суттєвим моментом цього пізнання, яке набуває екологічного змісту та сенсу);
3. **поведінково-практичний**, психолого-педагогічний зміст якого передбачає те, що діяльність людини набуває екологічних форм (а в своєму теоретичному наближенні форми цієї діяльності кристалізуються через екологоцентричну життєву позицію людини).

При виокремленні структурно-функціональних компонентів екологічної відповідальності ми також використовували структурно-функціональну теорію Т. Парсона, модифікованою С. Г. Лебідь, котра, досліджуючи екологічну культуру учнів, запропонувала три компоненти цієї культури: *мотиваційно-ціннісний, імперативно-інформаційний та операціонально-діяльнісний* [26].

Виокремлюючи структурно-функціональні компоненти зазначеної генералізуючої якості особистості, ми використовували також таку концепцію, як концепцію теорії діяльності, за Ю. Б. Гіппенрейтером, згідно з якою особистість є єдністю трьох елементів [31, 6]: *мотиваційно-потребнісної сфери* (що

відповідає мотиваційно-ціннісному компонента екологічної відповідальності), системи соціальних ролей (що відповідає поведінково-практичному компоненту) та самоусвідомлення (що відповідає когнітивному компоненту).

Ці компоненти так чи інакше впливають з трьох головних аспектів взаємодії людини і навколишнього середовища, які можна проаналізувати на основі думки американських психологів Д. Беннета, Дж. Бутлера, Г. Прошанського, котрі вважають, що ставлення до навколишнього середовища формується в процесі взаємодії емоційної (що відображає мотиваційний аспект життєвої активності людини), інтелектуальної і вольової (що відображають відповідно когнітивний та поведінково-практичний аспект життєвої активності) сфер психіки людини. Взаємовпливаючи одна на одну, вони створюють систему психологічних установок особистості, які проявляються у формі оціночного судження, поведінки та діяльності в навколишньому середовищі [40].

Три компоненти екологічної відповідальності характеризуються трьома рівнями актуалізації, які є спільними для цих трьох компонентів, оскільки останні взаємопов'язані і виокремлюються лише як теоретичні конструкти.

I. Мотиваційно-ціннісний компонент екологічної відповідальності характеризується трьома рівнями актуалізації, котрі в принципі збігаються з рівнями морального розвитку, за Л. Колбергом [64], який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності: передконвенційний, передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є “вищою цінністю” (Протагор) та критерієм всієї речей (пор. з категоричним імперативом Канта, який закликав ставитися до людини як до мети, як не як до засобу).

Такий підхід до розуміння динаміки морального зростання особистості відповідає поглядам Б. С. Братуся, котрий визначає чотири рівні в структурі особистості, які характеризують ступінь її духовності: *егоцентричний* – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним; *групоцентричний* – ототожнюваність особи з певною групою, яка для неї є цінною; *просоціальний* (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними, діяльність людини спрямована на користь іншим; *духовний* (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, які пов'язані між собою, співвіднесені з духовним світом [8].

Отже, можна говорити про *три рівні актуалізації мотиваційно-ціннісного компонента*:

- рівень егоцентричної ціннісної орієнтації (головною цінністю для людини є вона сама як егоцентрична сутність);
- рівень нормативної ціннісної орієнтації (найвищою цінністю для людини постає не тільки вона сама, але й відповідне соціальне оточення, референтна група, через яку людина здійснює процес соціалізації, самовизначення та самореалізації);
- рівень універсальної ціннісної орієнтації (людина стає “громадянином світу” та орієнтується на всезагальну “космічну” мораль, котра долає обмеженість *антропоцентрованості* і стає *екологоцентрованою*, що дозволяє людині сполучити Я та не-Я, внутрішнє та зовнішнє, відчуті навколишній світ в собі і себе в цьому світі).

II. Когнітивний компонент також має три рівні:

- егоцентричне спрямування у процесі пізнання світу (людина цікавиться лише тим, що є корисним для неї як егоцентричної сутності);
- нормативне (культуровідповідне) спрямування у процесі пізнання світу (людина пізнає те, що є цінністю не тільки для неї, але й для відповідної спільноти, у яку вона інтегрована);
- сенсогенне, цілісне пізнання світу (пізнання себе через світ і світ через себе), яке збагачує людину “*конструктивним знанням*”, тобто знанням про світ, що є одночасно й знанням про себе, коли людина керується принципом *тотожності буття та свідомості, єдністю людини та світу* [18].

III. Поведінково-практичний компонент також характеризується трьома рівнями актуалізації:

- рівень егоцентричного спрямування людини у процесі взаємодії зі світом, яка виходить із своєї егоцентричної (= егоїстичної) позиції;
- рівень культуровідповідного спрямування людини у процесі взаємодії зі світом, яка виходить не лише із власних потреб, але також із потреб певної спільноти та суспільства в цілому;
- рівень цілісної взаємодії зі світом, коли до світу людина ставиться як до себе (межа між Я та не-Я, внутрішнім та зовнішнім стає прозорою).

Таким чином, можна говорити про **три загальні рівні актуалізації екологічної відповідальності** (що є стрижневими для трьох її компонентів).

Ці три загальні рівні актуалізації виражають **якісно-генетичний** підхід до визначення **критеріальних ознак** сформованості екологічної відповідальності, оскільки градаційний (кількісний) підхід, як ми вважаємо виявляється тут недоцільним. Суперечливим моментом у кількісному підході є питання про градацію шкал сформованості, тобто питання про виділення критичної точки відліку сформованості відповідної якості. Однак відомо, що будь-яка особистісна якість є цілісним утворенням і підлягає градуванню лише у теоретичному наближенні. Вельми проблематичним є твердження про “високий”, “середній” чи “низький” рівні сформованості тієї або іншої особистісної якості, оскільки реалізація останньої виявляється як цілісний феномен: та чи інша якість чи є, чи її немає, “третього не дається”. Виходячи з цього **важливого методологічного зауваження**, ми виокремлювали рівні актуалізації екологічної відповідальності згідно трьом критеріальним ознакам:

1. **Рівень егоцентричний**, що характеризує ціннісно-світоглядну ауру, сферу інтересів, об’єм знань та тип взаємодії зі світом егоцентричної істоти, котра сприймає світ через призму своєї особи (їй здається, що світ обертається навколо неї), коли “Я” людини проектується у навколишньому середовищі, де всі події сприймаються як прояви цього “Я”. При цьому така людина орієнтується на багатозначний детермінізм (причинність), коли зовнішні предмети та явища психізуються та виявляють людські ознаки. Егоцентрична істота характеризується пралогічним типом мислення (за Л. Леві-Брюлем), яке передбачає однозначне сприйняття світу у плані магічної маніпуляції речами як магічними символами (на рівні первісного, пралогічного мислення), та багатозначне у плані співвідношення конкретних речей у процесі маніпулювання ними, коли стирається різниця між природним та надприродним, коли, як писав Л. Леві-Брюль, свідомість не чутлива до протиріч і, замість спрямування на встановлення логічних відношень між предметами, підпорядковується закону співпричетності чи партиципації, що передбачає визнання існування різноманітних форм передачі властивостей від однієї речі до іншої шляхом зіткнення,

зараження, наговору і т. ін.. Тут виявляється принцип егоцентризму як внутрішнього фактору, який вноситься за межі людської особи і проєціюється у навколишньому середовищі.

Егоцентризм, як відомо, означає життєву позицію індивіда, що характеризується фіксацією на власних цілях, прагненнях, переживаннях і відсутністю орієнтації на зовнішні впливи і переживання інших людей. Егоїст, на відміну від егоцентриста, може добре уявляти собі цілі інших людей, але зневажати їх. Відомо, що егоцентризм виявляється при шизофренії, шизоїдній психопатії, істерії, що характеризують таку поведінку, при якій комунікація людини з оточуючим середовищем стає формальним, у людини зникає почуття співрозмовника, зникає почуття емпатії. Егоцентризм втоково притаманний дитині, яка, як писав Ж. Піаже, погано усвідомлює відмінності між власною і чужою точки зору, недостатньо усвідомлює значення своєї позиції і своїх можливостей у картині зовнішнього світу і проєкує в ньому свої суб'єктивні уявлення [213]. Егоцентризм, що виявляється в егоцентричній мові дитини й досягає найбільшого рівня у 3–7 років, згодом практично зникає. Цікаво, що там, де панує авторитет дорослого і відношення жорсткого примусу, відсоток егоцентричної мови досить високий. У середовищі однолітків, де можливі дискусії і суперечки, відсоток егоцентричної мови має тенденцію до зниження [36, 406].

Отже, егоцентричний рівень характеризує людину, яка орієнтується на міфологічний (*правопівкульовий*) тип сприйняття дійсності, коли світогляд людини базується на певних міфологемах (власно вироблених, чи успадкованих)

2. *Рівень нормативно-культурноє відповідний*, який характеризує ціннісно-світоглядну ауру, сферу інтересів, об'єм знань та тип взаємодії зі світом “соціальної” істоти, що належить до певного співтовариства (професійної, партійної та ін. соціальної групи) та виконує певні соціальні ролі (члена родини, робітника, керівника та ін.), що зумовлюють певний світогляд цієї істоти та певним чином виокремлюють її із оточення.

У плані мислення та детерміністського принципу, цей рівень передбачає орієнтацію на однозначно-лінійний (класичний, *лівопівкульовий*) тип світосприйняття та причинності, коли світ вважається таким, що координується лінійним детермінізмом, а всі речі (в тому числі й соціальні ролі) чітко і однозначно упорядковані (коли певна причина передусе певному наслідку) та взаємодіють за принципами класичної логіки (де дії закон виключного третього: “чи.. чи”).

3. *Рівень універсальний (творчий)*, який який характеризує ціннісно-світоглядну ауру, сферу інтересів, об'єм знань та тип взаємодії із Всесвітом “громадянина світу” – істоти, котра ставиться до світу як до себе (пор. з біблійним принципом “возлюби ближнього як самого себе”), емпатично зливається з оточенням (залишаючись при цьому собою) та характеризується практично необмеженим набором соціальних ролей (серед яких, природно, може віддавати перевагу декільком визначальним, котрі окреслюють коло її найближчого оточення: родина, соціальна група, держава).

Людина, що знаходиться на цьому рівні осягнення буття та опанування їм, орієнтується на багатозначну, парадоксальну логіку, та на цілісно-циклічну причинність, в межах якої причина та наслідок, зовнішнє та внутрішнє, частина та ціле, просте та складне можуть переходити один в одного. Тут людина діалектичним чином повертається на перший егоцентричний рівень, але на вищому витку розвитку (оскільки діалектично поєднує перший та другий рівні) коли ні внутрішнє (принцип егоцентризму, за Ж. Піаже), ані зовнішнє (принцип реальності, за Ж. Піаже та З. Фрейдом) не переважають у структурі людських

ціннісних орієнтацій. Право- та лівопівкульвий аспекти осягнення буття сполучаються, а людина виходить з *творчий рівень існування*, який характеризує самореалізовану (за А. Маслоу) істоту.

Творчість – це створення нових смислів [52], це синтез понять, речей, явищ, категорій, положень, приведення їх до спільного онтологічного та теоретичного “знаменника”. В. Франкл писав, що у наші часи “екзистенціального вакууму, головне завдання освіти полягає не у тому, щоб задовольнятися передачею традицій та знань, а у тому, щоб удосконалювати здібність, яка дає людині можливість знаходити унікальні смисли”. При цьому В. Франкл впевнений, що “моралістичний підхід врешті-решт поступиться місцем онтологічному, в якому добре і погане визначаються з точки зору того, що сприяє, і що заважає здійсненню смислів, незалежно від того, чи є це мій особистий смисл, чи чий-небудь ще” [48, 295–298].

Потрібно сказати, що прагнення до цілісності, узгодженості фактів та категорій виявляється у межах гештальт-психології, яка відкрила спрямованість людини до гештальту на рівні сенсорних процесів, коли сприйняття так званих “ритмічних”, упорядкованих, візуальних конструкцій супроводжується позитивними емоціями, а неупорядкованих – негативними. Людина, яка сприймає неупорядковану (хаотизовану) конструкцію, прагне упорядкувати її [4, 52–53].

Формування здатності до *творчості як вищої самодостатньої, само-стимулюючої та самостійної цінності* [4], що впливає з *пошукової активності* (інстинктивно характерної для всіх живих істот) приводить до того, що творча людина, спрямовуючись на творчу активність як автономну самоцінну сутність, **звільняється від “принципу корисності”** та починає сприймати іншу людську істоту, потенційного носія творчості, як вищу самодостатню цінність. Крім того, і природа при цьому починає сприйматися як самодостатня цінність, оскільки вона є необхідною умовою існування людини (як джерела творчості) та її продовженням, характеризуючись при цьому творчим потенціалом та постачаючи суб’єктом творчості (вченими доведено, що інформаційна ємність техносфери, тобто штучного середовища, є на 18–20 порядків (!) біднішою, ніж біосфера [12, 44–49]).

Таким чином, творчість як самодостатня, самоцінна сутність є тим ґрунтом, на якому людина звільняється від принципу корисності (прагматичності) та починає сприймати іншу людину та оточуюче природне середовище як мету, а не як засіб, реалізуючи категоричний імператив Канта, та виявляючи *екоцентричний ідеал*.

Крім того, як свідчать психологічні дослідження, істоти, у яких розвинутий пошуковий механізм, що є настановним для процесу творчості, характеризуються мінімальною агресивністю щодо свого оточення та найбільш чутливі до закликів допомоги інших істот [42, 23]. Таким чином, творчість є основою розвитку емпатійних здібностей і, тому, формування екоцентрованої (непрагматичної) позиції особистості.

Сутність емпатії та творчості простежується у контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, що переробляють інформацію, різноманітним чином і роблять різні внески до когнітивної діяльності людини. Права півкуля відбиває світ цілісно, багатозначно (непроблематично, “неагресивно”), у той час як ліва півкуля відбиває й освоює світ послідовно-аналітичним, дискретним, однозначним (проблематичним) чином. Тому ліва півкуля, як це не складно зрозуміти, має тенденцію створювати однозначно-конфліктний підхід до освоєння світу. Цей висновок знаходить певне підтвер-

дження: відомо, що учні, що віддають перевагу лівопівкульовим формам психічної активності, краще працюють з абстрактно-фактологічним матеріалом в індивідуальному режимі, у той час як учні, що відають перевагу правопівкульовим формам психічної активності, полюбляють спільні форми роботи, де потрібно співробітництво, емоційне співпереживання і досягнення спільних цілей [65, 45–57]. Слід відзначити і те, що ліва півкуля здійснює вольове зусилля [34, 78–80], і виявляє тягу до маніпуляторно-вольової діяльності, у той час як праву півкулю активно в стані творчості і розв'язання проблем [63, 24–31].

В цілому творчість передбачає інтеграцію активного та пасивного підходів до освоєння світу. З одного боку, творчість є правопівкульова діяльність, характерною рисою якої є синтетичне, цілісне сприйняття дійсності. З іншого – для творчості як процесу побудови нових смислів необхідне множинно-аналітичне, лівопівкульове середовище, що багате на множинність понять та концептуальних схем. Творчість саме й передбачає сполучення “правого” та “лівого” принципів життєдіяльності людини, коли єдине і множинне зливаються, а людина, що характеризується правопівкульовим прагненням до єдності, здатна оперувати лівопівкульовими атомарними категоріями, з'єднуючи їх та створюючи нові унікальні смисли [10, 4–34].

2. ЗМІСТ ТА СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Як свідчить аналіз праць учених, присвячених дослідженню феномена відповідальності, остання передбачає відповідальність за свої дії (результат яких індивід може контролювати) перед кимось. Загалом, відповідальність передбачає: 1. дії, перетворюючі наявну ситуацію і контролюючі її; 2. уміння передбачати результат своїх дій; 3. об'єкт (інстанція), перед яким індивід відчуває відповідальність.

Спроможність до перетворювально-контролюючо-прогностичної діяльності може бути сформована відносно безпроблемно. Проте виявляється проблема, що стосується об'єкта (інстанції), перед котрим індивід відчуває відповідальність. Зрозуміло, що спочатку цей об'єкт є зовнішнім стосовно індивіда (референтна група, сім'я, колектив, суспільство в цілому, майбутні покоління, архетипи колективного несвідомого, доля, Бог...).

Виникає питання, яким чином інстанція зовнішньої залежності в результаті інтеріоризації трансформується в інстанцію внутрішньої залежності (котра є людським "Я"), у результаті чого відповідальність розвивається до її логічного завершення? На цьому етапі розвитку сформована відповідальність є залежністю людини перед собою, тобто своїм "Я", що з одного боку, постає контролюючим, незалежним і керуючим початком, а з іншого, – залежить від самого себе, тобто виступає чинником внутрішньої залежності.

Розвиток відповідальності, який йде у напрямку суб'єктивації (інтеріоризації зовнішньої інстанції відповідальності), ілюструється наступною схемою. З огляду на адресат, об'єкт (чи інстанцію), перед яким школяр звітує, Т.Г. Гурлева вирізняє чотири типи соціальної відповідальності. *Інтегральна* (або справжня) *відповідальність* характеризується тим, що загальнолюдські норми і вимоги суспільства стали для учня особистісно значущими. *Групова відповідальність*, яка характеризується орієнтацією на референтну групу, на досягнення вузько групових цілей. *Вузькоособиста відповідальність*, орієнтована на особисті, корисливі інтереси. *Невизначена відповідальність* (або несправжня, удавана) характеризується тим, що учень знає і виконує правила та вимоги, але в нього несформоване особисте ставлення до них, відсутній адресат, певна інстанція, перед якою він звітує за свою поведінку. Виконання вимог школярем має зовнішній, формальний характер, відбувається часто шляхом наслідування, "копіювання" прийнятних дій ровесників [17].

Отже, зовнішній об'єкт впливу (колектив), перед котрим людина відчуває відповідальність як *усвідомлену залежність* (коли людина залежить від нього і підзвітна йому) має інтеріоризуватися, стати частиною людського "Я". Зрозуміло, що це можливо тільки тоді, коли людина ідентифікує себе з колективом (суспільними відносинами), тобто коли колектив перетворюється в істотний аспект людського "Я" (як дещо внутрішнє) і одночасно залишиться зовнішнім об'єктом впливу.

Досягнення даного парадоксального стану з'єднання людською істотою двох взаємовиключних функцій (незалежності і залежності) можливо, як неважко побачити, тільки на основі використання рольового потенціалу.

Якщо колектив (зовнішнє соціальне середовище) можна інтепретувати як складну систему соціальних ролей, то ідентифікація людини з колективом можлива на основі її ідентифікації з усіма соціальними ролями даного колективу, що впливає з уміння бути виконавцем усіх цих ролей.

Зрозуміло, що ототожнення себе із соціальними ролями колективу означає уміння не тільки виконувати кожну їх його ролей, але і переходити від однієї ролі до іншої, що можна назвати “рольовою дифузиею”. Для того щоб при цьому людина не втрачала самоідентичності (не розчинялася в цих ролях і не зникла як *самоусвідомлююча* сутність), вона має, паралельно з виконанням соціальних ролей, постійно ідентифікувати себе з якоюсь “нейтральною” роллю, що дозволяє людині відчужуватися від самої себе, подивитися на себе (свої соціальні ролі і рольові ситуації) із боку.

У цьому виявляється наріжний аспект людського “Я” – функція трансценденції людського “Я”, про що пишуть філософи і психологи і що знаходиться в центрі нашої наукової уваги.

Дана функція реалізується в рамках “нейтральної” рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, саморефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редуцією і т.д.

В цілому можна сказати, що *зміст формування екологічної відповідальності* випливають із аналізу розглянутих її компонентів та рівнів, який (аналіз) приводить до висновку про їх еволюційну координацію, котра показує, що онто- та філогенетична еволюція людини має на меті актуалізацію третього рівня розвитку компонентів екологічної відповідальності, *які є одночасно і загальними компонентами особистості як системної сутності*.

Якщо *перший (егоцентричний)* рівень екологічної відповідальності характеризує ціннісно-світоглядну ауру, сферу інтересів, об’єм знань та тип взаємодії зі світом егоцентричної істоти; а *другий (нормативно-культуровідповідний)* рівень екологічної відповідальності характеризує ціннісно-світоглядну ауру, сферу інтересів, об’єм знань та тип взаємодії зі світом “соціальної” істоти, що належить до певного співтовариства (професійної, партійної та ін. соціальної групи) та виконує певні соціальні ролі (члена родини, робітника, керівника та ін.), що зумовлюють певний світогляд цієї істоти та певним чином *виокремлюють* її із оточення; то *третій (універсальний)* рівень екологічної відповідальності характеризує ціннісно-світоглядну ауру, сферу інтересів, об’єм знань та тип взаємодії із Всесвітом “*громадянина світу*” – істоти, котра ставиться до світу як до себе (пор. з біблійним принципом “возлюби ближнього як самого себе”), емпатично зливається з оточенням (трансцендує себе, тобто виходить за межі свого Я), одночасно залишаючись собою та характеризується практично необмеженим набором соціальних ролей (серед яких, природно, віддає перевагу декільком визначальним, котрі окреслюють коло її найближчого оточення: родина, соціальна група, держава).

Ми бачимо, що рух від першого до третього рівня виявляє наріжний механізм формування людини як особистості – його трансцендентну функцію, яка дозволяє людині, з одного боку, сформувати межі свого “Я”, а з іншого, – навчитися виходити за ці межі, переборювати себе. Саме в процесі такого подолання як єдності внутрішнього і зовнішнього здійснюється становлення особистості людини.

Тому основним освітнім пріоритетом, на наш погляд, є створення таких умов у процесі навчання і виховання, що, з одного боку, дозволяють людині виразити себе, своє Я через певну зміну та контроль дійсності, а з іншого, – забути себе, ототожнитися з іншими “Я”.

Реалізувати дану задачу можна у сфері рольової активності людини, де ця людина, з одного боку, учиться ототожнювати себе з тією або іншою соціа-

льною роллю (тобто фіксувати межі свого “Я”), а з іншого, – переходити від однієї ролі до іншої, розмиваючи рольові межі свого “Я” та розширюючи свій рольовий репертуар.

Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості [86], оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію *надситуативності* як здатності суб’єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”.

Доречно відмітити, що *процес соціалізації* може розглядатися як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей [28, 23]. При цьому, основною проблемою на стадії підлітково-юнацького віку, коли відбувається становлення індивідуальності (процес ідентифікації), є проблема рольової дифузії (невизначеності у виборі ролей).

Тут ми прямуємо за ідеями концепції *“системно-рольового підходу до формування особистості”* [1]. У авторитарному товаристві з його моноідеологією існувала потреба в “людині-гвинтику”, в особистості виконавчого типу і рабської поведінки. Саме тому система шкільного виховання базувалася на концепції вузькорольового підходу. Відмовляючись від вузькорольового підходу до формування особистості і беручи за основу об’єктивні закономірності її розвитку і становлення, ми незмінно дійдемо висновку, що новий підхід має бути *системно-рольовим*, тому що кожна людина об’єктивно належить до того або іншого співтовариства (соціальної спільноти), і в кожному з них виконує певні соціальні ролі, обумовлені цінностями, прийнятими в них, що сформувалися у ході багатотисячолітньої історії.

Особистість при цьому може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім’ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудова, економічної, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у “Я-сфері” – суб’єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої.

Через призму системно-рольового підходу пізнається об’єктивна, генеалогічна за своєю суттю, структура особистості, щира людська гармонія, що виявляється в мірі освоєння і якості виконання особистістю системи соціальних ролей і створення умов для гармонійного розвитку і гармонійної діяльності – вища гуманістична мета товариства. Критеріями вихованості (гармонійності) особистості виступають об’єктивні показники про її готовність і спроможність виконувати об’єктивну систему соціальних ролей, що вважається генеральною метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості [1].

Отже, рольова активність можна розглядати як провідний момент реалізації процесу соціалізації молоді (модель соціалізації як *“рольового тренінгу”* Т. Парсонса). Можна сказати, що соціалізація є інтеграцією індивіда в структуру соціальних відношень, за допомогою чого він зростає як особистість, сутність якої при цьому може розумітися як сукупність суспільних відносин.

Через тренінги рольової психокорекції розвивається вміння учня переходити від одної соціальної ролі до іншої, вміння бачити їх відносність, що звільняє його від полону рольових ідентифікацій, розширює його "Я" до границь Усесвіту. Отже, учень переборює сенсорно-когнітивну розпорошеність і дезінтегрованість, вчиться переходити від одної ролі (та психологічного стану) до іншої не втрачаючи специфічних вмінь та навичок, що були вироблені у межах окремих психологічних станів.

Сам процес соціалізації зараз знаходиться в сфері наукового інтересу екології, котра, будучи наукою про взаємовідносини організмів, може використовуватися в якості дисципліни, що досліджує соціальні відношення. На наш погляд, найбільш вдало з'єднав воедино принципи екології і соціальної педагогіки У. Бронфенбреннер у своїй "*Екології людського розвитку*" [25], де процес соціалізації підростаючого покоління досліджується в площині аналізу соціальних груп, у які молода людина інтегрує. При цьому цей процес протікає найбільш ефективно тоді, коли індивід входить у велику кількість соціальних груп (сім'я, клас, футбольна команда й ін.), у кожній із яких він відіграє певну соціальну роль. При цьому спостерігається розширення репертуара соціальних ролей індивіда, що є передумовою для розвитку його особистості, одна з основних функцій якої, на думку багатьох дослідників, є функція трансценденції, тобто самовідсторонення, уміння подивитися на себе з боку, що допомагає перебороти егоцентричну позицію, властиву маленьким дітям і соціально нерозвиненим молодим людям.

Отже, особистість людини виражається у сполучі двох протилежних станів: самовідстороненості та самоідентичності. Дана парадоксальна єдність є характерною рисою екологічної відповідальності. Тому екологічний "стан" особистості досягається через розширення досвіду інтеграції індивіда в різноманітні соціальні групи, а також за допомогою відповідних соціально-психологічних тренінгів.

Таким чином, бути особистістю (сутністю соціалізованою) це значить з'єднувати два протилежних стани: екологічну співпричетність навколишньому середовищу через самовідстороненість (через що людина розширює межі свого "Я", що відповідає еволюційній тенденції її розвитку у філо- й онтогенезі); і автономну свободу активно впливати на навколишнє соціальне і природне середовище, змінюючи його, що передбачає *відповідальність за це середовище*, оскільки людина може бути відповідною тільки за те, на що вона в змозі впливати та що може контролювати [43].

Розглянутий нами підхід до аналізу особистості близький стадіальній теорії стадіями відповідальності Ф. Хайдегера, який розрізняє *генералізовану відповідальність* (особистість відповідальна за будь-які наслідки таких дій, в яких вона брала участь або з якими була пов'язана яким-небудь чином); *власну відповідальність* (індивід відповідальний лише за те, що ним безпосередньо зроблено; при цьому не має різниці між випадковими, навмисними й передбачуваними результатами); *диференційовану відповідальність* (суб'єкт відповідальний за будь-який передбачуваний результат дії, незалежно від того, був він навмисним чи ні); *усвідомлювану відповідальність* (особистість відповідає не тільки за свої наміри та наслідки їх реалізації, але й за значення, яке вона надає зовнішнім факторам і які внаслідок цього так чи інакше впливають на результат дії); *повну відповідальність* (індивід повністю відповідальний за процес, результати та наслідки дій, якими б не були умови їх протікання) [43].

Динаміка розвитку відповідальності, яка тут репрезентована, виявляє ді-

алектичні риси, котрі простежуються у К. Муздибаєва, який виділяє такі перспективи розвитку відповідальності: від колективної до індивідуальної; від зовнішньої до внутрішньої (усвідомленої, особистісної); перехід відповідальності від ретроспективного плану до перспективного (відповідальність не тільки за минуле, але й за майбутнє); зміну в часі самого суб'єкта відповідальності. За К. Муздибаєвим, розвиток відповідальності характеризується зміною її інстанції: від відповідальності перед дорослими до її інтеріоризації, коли совість стає основним регулятором поведінки [33, 114–122].

Таким чином, парадоксальна єдність діалектично протилежних моментів (*співпричетність та відстороненість*), що являють сутність людської особистості, виражається в категорії “екологічна відповідальність”, формування якої є головним чинником соціалізації молодих людей як процесу кристалізації їхнього особистісного начала. Формула “самовідстороненість + активність” є суттєвою пояснюючою схемою ефективного процесу соціалізації.

Отже, у *першому теоретичному наближенні* можна стверджувати, що *рух від першого до третього рівня екологічної відповідальності* (що виявляє *екоцентричну позицію* людини і одночасно фіксує третій рівень розвитку особистості) здійснюється наступними *шляхами*: через розширення репертуару соціальних ролей людини; через формування здатності людини бути співпричетною соціальним і природним процесам навколишнього середовища (через розвиток вміння стати на точку зору іншої людини, емпатично відчувати інші істоти, інші “Я”); через розвиток такого світорозуміння, яке дозволяє бачити світ як єдиний універсум, де все пов'язане зі всім, де людина є частиною космосу, а космос, у свою чергу, є частиною людини (людина бачить Всесвіт у собі і себе у Всесвіті), коли відповідальність людини як за себе, так і за своє оточення набувають рівноцінного статусу й постають певним *ідеалом* як надціннісним орієнтиром.

В цілому, вищеозначені шляхи окреслюються у межах трьох основних психолого-педагогічних категорій: **соціальна роль, емпатія, ідеал**. Ці шляхи були нами виявлені на основі аналізу процесу цілісного розвитку особистості. Поговоримо про те, які теоретичні і практичні психолого-педагогічні наслідки має для даного розвитку аналіз такої складової особистості, як екологічна відповідальність.

3. “ВНУТРІШНЯ” СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Людина, як біосоціальна сутність, з одного боку, подібно до тварини (котра тотожна своєму існуванню і не відокремлює себе із зовнішнього оточення, складаючи з ним, у певному розумінні, єдине гармонійне ціле), існує у площині природного середовища, а з іншого, будучи соціальною одиницею, виокремлює себе із природи, існуючи у штучному, соціальному світі. Отже, людина як біологічна істота співпричетна своєму оточенню, а як соціальна сутність – відносно ізольована від нього через свій індивідуально-особистісний початок.

Людина як біологічна істота виявляє поведінкову тенденцію пристосуватися до свого середовища, а як соціальна сутність прагне пристосувати зовнішній світ до себе, змінюючи його.

Ми бачимо, що людина постає *парадоксально-двоїтим утворенням*, котре сполучає дві несумісні характеристики, які виявляються у площині аналізу її глибинної біосоціальної сутності.

Серед великої кількості соціальних і біологічних маркерів людини як *Homo sapiens*, тільки один, на наш погляд, повною мірою виражає *феномен фундаментальної двоїстості людини*. Цей маркер втілюється в категорії *відповідальності*.

Відповідальність, з одного боку, свідчить про активну життєву позицію людини, про її здатність впливати на своє оточення і змінювати його, оскільки відповідальність, як показують дослідження, корелює з *інтернальним (внутрішнім) локусом контролю*, тобто пов'язана з самоконтролем людини, з її прагненням поставати активною істотою, що перетворює світ і бере відповідальність за всі життєві події на себе [43]: людина відповідальна тільки за те, що може контролювати.

Цю думку можна проілюструвати словами А. де Сент-Екзюпері, який у повісті *“Планета людей”* писав, що якщо, бажаючи виправдати себе, людина пояснює свої біди лютюю долею, вона підкоряє себе лютій долі; якщо людина приписує їх зраді, вона підкорюється зраді; але якщо людина приймає усю відповідальність на себе, вона тим самим відстоює свої людські можливості; людина може впливати на долю того, від чого вона невіддільна.

З іншого боку, відповідальність передбачає повну причетність людини до зовнішнього світу, оскільки контроль та активне перетворення свого оточення веде до щільної взаємодії з цим оточенням, до глибокого занурення в нього, а будь-яка взаємодія завжди є цілісним феноменом (у рамках якого членування “поля взаємодії” на окремі елементи – це завжди умовна акція [35]).

Аналіз великої кількості філософських і психологічних досліджень, присвячених проблемі розвитку, дозволяє дійти висновку, що еволюція людини йде шляхом, з одного боку, розвитку ментального, індивідуально-особистісного, креативного, контролюючого початку (це в своїй теоретичній межі передбачає формування “творця” як активного творчого принципу Всесвіту, що втілюється в понятті “ноосфери” В. І. Вернадського), а з іншого, – напрямок еволюція людини проходить у площині розширення її здатності емоційним і дійовим чином реагувати на своє оточення, бути емпатично співпричетним йому, ставати на точку зору співрозмовника (що в своїй теоретичній межі виявляє релігійний принцип “возлюби ближнього як самого себе”).

Формулювання будь-якої мети передбачає націленість на ближні (тактичні) та дальні (стратегічні) перспективи реалізації цієї мети. Можна вважати аксіомою, що реалізація будь-якої мети повинна орієнтуватися на дальні пер-

спективи, які стягують велику кількість тактичних актів в єдине річище та дозволяють досягти цілісного, а тому й адекватного розуміння механізмів досягнення поставленої мети.

Якщо головною рисою людини як парадоксально-двоїстої істоти є відповідальність, яка постає градуйованою сутністю (можна говорити про більшу, чи меншу відповідальність та про конкретні об'єкти її спрямування), то *кінцевою метою зростання відповідальності* є така життєва позиція, згідно з якою людина, з одного боку, в змозі змінити *весь* світ та відчувати відповідальність за нього, в з іншого – бути співпричетним всьому світові в цілому, та кожному його елементу зокрема. Якщо перше є вираженням предметно-перетворювального, творчого, активного початку людини, то останнє – співпричетність світові – виражає екологічно-пасивне ставлення до світу.

Кінцевою ж метою зростання відповідальності є, як показує аналіз, стан, що знаходить відображення в категорії *екологічної відповідальності*: оскільки екологія вивчає взаємовідносини і взаємодії рослинних, органічних, розумних організмів і утворених ними співтовариств між собою і навколишнім природно-космічним середовищем, а дані взаємини і взаємодії є завжди цілісним феноменом, то екологію в її теоретичній межі можна назвати *наукою про ціле*. Ціле виявляється в площині аналізу будь-якого відношення, розгляд якого дає нам множину екологій, таких, наприклад, як екологія органічного світу, екологія природи, екологія міжособистісних стосунків, екологія сім'ї, екологія моралі, ноосферна екологія, екологія душі тощо. Об'єктом розгляду даних екологій може бути як фізична, так і психічна, як моральна, так і демографічна цілісність окремих людей та етносів [32]. Тому екологія, що виражає ідею *цілого*, як ніщо інше втілює в собі пасивно-емпатичний принцип співпричетності світові.

В історії людства існує багато декларацій щодо мети розвитку людини в особистісному та соціальному планах (наприклад: "мета людини – це щастя", "мета розвитку людини і суспільства – це досягнення умов, за яких вільний розвиток кожного відповідатиме вільному розвитку всіх" – читаємо ми у Маніфесті комуністичної партії; "Бог зробився людиною для того, щоб людина змогла стати богом", – читаємо ми у св. Іринея, у працях святих Афанасія, Григорія Богослова, Григорія Ніського).

Ми вважаємо, що всі ці декларації так чи інакше зводяться до стану *екологічної відповідальності* як кінцевої точки розвитку та розгортання глибинної сутності людини, яка, як ми зазначали, є парадоксально-двоїстою, бо сполучає два полярних космоси – біологічний та соціальний, в першому з яких вона проявляє себе як, головним чином, пасивна одиниця, оскільки спрямовує свою поведінку у напрямку пристосування до свого цілісного біоенотичного оточення, до інтеграції в нього (в цьому проявляється екологічна сутність людини). В другому, соціальному космосі, людина прагне стати особистістю (за І. Д. Бехом [6] та А. В. Петровським [37]), виокремитися та трансформувати своє оточення, пристосовувати до себе й активно його змінювати (за умови чого виявляється відповідальність людини за свою поведінку за це оточення).

Можна сказати, що все, почасти еkleктичне, розмаїття навчально-виховних ідей, дій та заходів суспільства має фокусуватися навколо наріжної мети – формування у людини екологічної відповідальності.

Отже, екологічна відповідальність в її вищому прояві є відповідальністю за весь світ (тому що в останньому все щільно пов'язано зі всім, коли світ на його фундаментальному рівні постає єдиним неподільним комплексом [60] і відповідальність за щось одне врешті-решт виливається у відповідальність за

все інше), здатність змінювати весь світ, а також занурення у цей світ, що передбачає відчуття себе усім світом та, одночасно, цього світа в собі.

Тут виявляється протиріччя, оскільки поєднуються несумісні життєві модуси: активне втручання у світ, його контроль та зміна, з одного боку, і розчинення у світі, самозречення – з іншого.

Розв'язати дану суперечність можна лише тоді, коли людина, розчинившись у світі і ставши, таким чином, усім світом, буде змінювати цей світ в собі. Тобто людина буде змінювати себе, що призведе до зміни усього світу. Дана ідеологія і практика не є новою. Вона базується не тільки на наріжних принципах багатьох духовних вчень, але й на досягненнях квантової фізики – переднього краю сучасної науки, яка дійшла висновку, що світ на його фундаментальному квантовому рівні являє собою єдиний нерозривний комплекс, у котрому такі поняття і категорії, як єдине і множинне, частина і ціле, просте і складне, внутрішнє і зовнішнє не диференціюються, а квантова системи корелюють за принципом непричинного, несилового зв'язку [60]. На квантовому рівні людина (спостерігач) виявляється нерозривно пов'язаною зі світом і виступає його *буттєвим ініціатором*, тобто *породжує останній тільки одною своєю присутністю*. Тут ми маємо “принцип співучасті” сучасної фізики (яка говорить, що фізичні об'єкти принципово невіддільні від їхнього сприйняття нашою свідомістю), що втілюється в антропному космологічному принципі (або принципу космологічного доповнення [14]), котрий виходить із розуміння людини як активної й органічної частини космосу і Всесвіту.

У сфері психічної реальності ми також знаходимо підтвердження наведеним положенням, що знаходять свою ілюстрацію у феномені непричинних синхронічних зв'язків, аналізованих у працях К. Юнга, В. Паулі, П. Девіс, М. А. Козирева й ін. Юнгівський феномен непричинних синхронічних зв'язків виявляється у сфері трансперсональної психології Ст. Грофа, що у книзі *“Подорож у пошуках себе”* пише про особливі змінені стани свідомості, названі трансперсональними, тому що вони дозволяють трансцендувати (переборювати) рамки простору і часу нашого феноменального світу, даючи людині можливість вийти за межі самої себе.

Принцип сполучення активності і пасивності ми знаходимо у площині релігійної свідомості. Наприклад, в даосизмі ми зустрічаємося з божественним принципом недіяння, що заперечує маніпуляторно-індивідуальну природу людини в ім'я спонтанно-інтуїтивної поведінки “істинно мудрої людини”: “безмовний, перебуває в недіянні, але усьому причетний; незворушний, не управляє, але усе тримає у порядку. Те, що називаю “недіянням”, означає не випереджати ходу речей; те, що називаю “усьому причетний”, це слідувати ході речей; те, що називаю “усе тримає у порядку”, додержуватися взаємної відповідності речей” [27, 259–260]. Відмова від активно-маніпулятивної поведінки (яка ілюструється і християнськими принципами покірності долі) тут може пояснюватися тим, що прагнення до контролю на ситуацією часто зустрічає протидію з боку інших людей чи обставин, коли виявляється парадоксальна закономірність: чим більше людська істота прагне контролювати ситуацію, тим більше вона починає залежати від цієї ситуації [42, 16].

Таким чином, якщо відповідальність пов'язана з внутрішнім локусом контролю, то відповідальне ставлення людини до Всесвіту у цілому (що виявляється в категорії *екологічної відповідальності*) припускає можливість впливу людини на весь Всесвіт. І якщо, відповідно до нової наукової парадигми, що вводить у науковий ужиток поняття цілісної (циклічної) причинності, частина

може впливати на ціле і бути онтологічно йому тотожною (серед дисциплін і понять, що зробили свій внесок у цю кардинальну зміну світогляду, можна назвати квантово-релятивістську фізику, астрофізику, кібернетику, теорію інформатії і теорію систем, теорію морфічного резонансу, пригожинську теорію дисипативних структур, бомівську теорію холоду, голографічну модель мозку, янгівську теорію процесу тощо), то людина може впливати на весь Всесвіт, відчуваючи при цьому почуття відповідальності за нього (екологічна відповідальність).

Технологія цього впливу проста: через те, що людина як частина цілого постає тотожною цьому цілому, як тотожними виявляються буття і свідомість (оскільки у свідомості квантова реальність, як фундаментальне підґрунтя Все-світу, відіграє ключову роль), то змінюючи саму себе, людина виявляється спроможною змінити весь світ [16], коли гармонізація навколишнього середовища здійснюється за рахунок самогармонізації людини. Тільки на цьому ідеологічному принципі й можливе *екологічно відповідальне* ставлення до світу в цілому.

Екологічна відповідальність особистості передбачає змінювання зовнішнього середовища у напрямку гармонізації його екологічного змісту (актуальність такого гармонізуючого контролю зовнішнього середовища не викликає сумніву) через самогармонізацію особистості. Тільки в цьому разі поєднуються несумісні життєві модули людини – її активний та пасивний початки.

Розвиток людини йде шляхом розширення її впливу на світ через розвиток креативності. Усвідомлення людською істотою, що вона і світ взаємозалежні, з одночасним креативним впливом на нього з боку людини виявляє почуття екологічної відповідальності за цей світ. Однак екологічна відповідальність як відповідальність за світ в цілому може виявлятися повною мірою тоді лише, коли людина буде здатна змінювати світ у цілому, що можливо тільки за умови, що вона спирається на досягнення нової наукової парадигми, яка констатує парадоксальну єдність, “рівноміцність” людини і світу, їх онтологічну тотожність й взаємну прозорість. Тільки в цьому разі змінюючи себе, людина одночасно може змінювати й увесь світ. Цей парадоксальний статус людини – бути світом і одночасно творити його, змінюючи (створячи) себе, і є екологічною відповідальністю – вищим рівнем розвитку Homo sapiens.

Гармонізація екологічного аспекту світу може розумітися як, головним чином, боротьба із агресією, яка може бути перенесеною із зовнішнього життєвого простору в середину людини, оскільки вона сама, як правило, визначає ставлення до себе оточуючого середовища. Цей висновок підтверджується тим, що, за даними американських дослідників, більшість людей, схильних до аварій та необережного каліцтва, потрапляють у небезпечні життєві ситуації через неусвідомлене, придушене почуття провини і потреби бути покараними. Виходить, що людина сама провокує, визначає безліч поведінкових і причинно-наслідкових відхилень у навколишній дійсності [62], здійснювачі автоагресії, яка проявляється як у сфері побутової чи виробничий (у якості травм, нещасних випадків, різних хвороб [61]), так і у сновидіннях у якості кошмарів.

З оглядом цього висновку стає зрозумілим, що коріння соціальної деградації міститься у самій людині. Звідси постає завдання з гармонізації перш за все самої людини, а від неї гармонізується й оточення, оскільки людина сама визначає ставлення до неї оточуючого світу і виявляється органічно пов'язаною з останнім. Наведена теза була настановною в роботі курсів самозахисту жінки як представника слабкої статі. Ці курси були апробовані нами у

вересні 2001 року в Житомирській недержавній організації “Жінка для жінки”, що є філією “Вінрок Інтернешнл”), про які було звітано на Першому міжнародному ярмарку жіночого підприємництва та гендерних проектів 11–13 жовтня 2001 року в Києві.

Отже, оскільки екологія як галузь комплексних міждисциплінарних досліджень та наука про ціле (поряд із синергетикою та тоталогоєю) є найбільш концентрованим і повним вираження духу нової наукової парадигми, то екологічно орієнтоване виховання можливе як виховання *екологічної відповідальності*. Ця остання передбачає, по-перше, можливість впливу людини на Всесвіт у цілому, і, по-друге, здійснення цього гармонізуючого впливу на ґрунті зміни (гармонізації) людиною себе самої: таким є гуманістичний зміст нової наукової парадигми.

Змінити ж себе – значить бути спроможним до саморозвитку, що, до речі, властиво відкритим нелінійним системам, досліджуваним синергетикою. Спроможністю до самозміни володіють цілісні системи, існування яких координується цілісною (циклічною) причинністю, тобто системи самодостатні, парадоксально-багатозначні, спонтанні (самореалізовані, згідно А. Маслоу), творчі, здатні створювати щось принципово нове, – такі розумні системи, котрі підіймаються над суто репродуктивними формами діяльності. Дані творчі самодостатні системи (особистості) характеризуються, як свідчать дослідження, парадоксальної (нелінійної) єдністю полярних, взаємно виключаючих одна одну психічних, соціально-поведінкових, світоглядних рис, коли так звані творчі люди характеризуються парадоксально-двоїстими, амбівалентними особливостями, наприклад, вони проявляють себе як одночасно екстраверти та інтроверти; вони скромні та горді одночасно; вони проявляють одночасно бунтарський дух та консерватизм [20].

Отже, як ми показали, ***екологічна відповідальність є емпатія (самозреченість) + діяльність з перебудови, перетворення людиною себе самої у напрямку самогармонізації, самовдосконалення. (самотрансценденція)***.

Тут виявляється протиріччя, оскільки емпатія – це пасивний стан співпричетності зовнішньому і самозречення, а перебудова себе – найактивніший процес, боротьба із самим собою. Розв’язати це протиріччя можливо лише у площині уявлення про соціально-рольовий статус людини, тобто у сфері її рольової активності, коли людська істота вчиться грати роль пасивно-емпатичної істоти. А це передбачає те, що людина вчиться перейматися психологічними станами інших істот і одягає на себе їхні личини (соціальні ролі).

Таким чином, все розмаїття методів і форм навчання і виховання (а також методик корегуючо-превентивних впливів) фокусується тут навколо ***рольових тренінгів***, у яких можна значно розширити репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої в залежності від обставин, що дозволяє людині позбутися жажливого пороку соціального життя – *отождолення себе зі своєї роллю*.

Розширення рольового репертуару в остаточному підсумку веде нас за межі системи соціальних ролей – у сферу надрольової поведінки, що “передбачає справжню самобутність, несе в собі потенційну можливість досягнення гармонії з навколишнім світом і самим собою” [20, 63].

Отже, навчання і виховання людини тут перетворюються на сеанси рольових ігор. Рольова гра, як провідний принцип розвитку дітей (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Д. М. Кавтавадзе, С. М. Карпова, В. К. Котирло, Л. Г. Лисюк, Т. О. Маркова, Л. І. Мурзінова, В. Г. Нечаєва, Л. М. Про-

колієнко, Л. П. Почеревіна, Л. П. Почеревіна Є. Н. Химич, В. М. Шевченко та ін.), тут набуває статусу універсального виду життєдіяльності людини, що розвивається. Це, до речі, відповідає орієнтальній космогонічній сентенції про світ як “божественну гру”. Крім того, з часів Л. С. Виготського та С. Л. Рубінштейна у психології прийнято виділяти три аспекти діяльності (чи її види), які змінюють один одного у онто- та філогенезі: *гра, навчання та праця*. Таким чином, гру можна вважати базисним застановчим типом життєвої активності людини, з якого виростає навчання та праця, котрі в остаточному підсумку повертаються до гри, але на новому витку розвитку, де гра набуває рис творчого процесу. Більш того, гра виявляє фундаментальні еволюційні риси, оскільки, як вважають деякі дослідники, через гру людина поновлює безпосереднє відношення між собою та світом, яке є підвалинами антропогенезу та постає одним з необхідних умов формування особистісного “Я” [21, 178].

Тут можна говорити про культурологічну теорію Homo ludens (“людини, що грає”), яка створена І. Хайзінгою, котрий фіксує той світовий шар, в якому має місце взаємодія протилежних витоків життя, де відбуваються екзистенційні процеси. Як говорив А. Ейнштейн, теоретична фізика – це іграшки в порівнянні з дитячою грою [23, 21]. Гра як така є антиентропійною сутністю, її називають “надлишковою”, “уявною”, “вакуумною активністю” [23, 45]. При цьому “дитині притаманно те переживання цілісності та злитості себе з оточуючим світом, котре лежить в основі естетичного та морального освоєння світу” [23, 57]. Дитина, що зайнята в грі, наріжному виду активності дитини, кидає виклик “здоровому глузду”, затверджує дух творчості, надситуативності, “нонсенсу”, перекидає реальність, розвиваючи багатозначне, нетривіальне бачення світу. Таким чином, “парадокс і нонсенс є проявами самоутвердження людського розуму” [23, 49].

У річищі ігрової (рольової) активності методи діагностики і корекційної роботи з гармонізації людини при цьому набувають незвичайної простоти і теоретичної прозорості. Їх розробка постає доволі простою справою, оскільки базується на окреслених тут шляхах і фундаментальних принципах еволюції людини, що рухається у напрямку кристалізації екологічної відповідальності.

Розглянемо деякі завдання з формування останньої (що впливають із попереднього аналізу категорії “екологічної відповідальності”), зважаючи на існування трьох головних біосоціальних вимірів (компонентів) людини як моментів її самоактуалізації.

І. Поведінково-практичний компонент.

(1). Розширення рольового репертуару людини, вміння швидко переходити від однієї соціальної ролі до іншої. (2). Здатність не ототожнювати себе, своє “Я”, зі своєю роллю. (3). Здатність широко впливати на дійсність через зміну свого рольового статусу, що постає знаряддям впливу на оточення, який (вплив) здійснюється у напрямку *зміни людиною самої себе*.

II. Когнітивний компонент.

(1). Усвідомлення всезагального зв'язку всіх предметів та явищ нашого світу, що в остаточному підсумку приводить до усвідомлення його єдності, онтологічної прозорості та взаємної залежності його елементів. (2). Усвідомлення наявності всезагального принципу просторово-часової гармонійності світу, що на рівні фізичному відбивається у законах збереження матерії і енергії, а на рівні аксіологічному – у законах “відплати”. Це усвідомлення знаходить втілення як на рівні просторовому, так і часовому, коли людська істота вчиться прогнозувати та передбачати ближні та віддалені наслідки своєї і чу-

жої активності. (3). Розвиток парадоксально-багатозначного, цілісного мислення, тобто тотального типу відображення та освоєння дійсності через розвиток казково-міфологічного (сутінкового, нечіткого) світосприйняття, яке є результатом сполучення двох полярних стратегій осягнення та освоєння буття – право- та лівопівкульової, коли в межах однієї особи єднюються мислитель та митець.

III. Мотиваційно-ціннісний компонент.

(1). Виробка психологічних установок, спрямовуючих людину на сенсогенне, розуміюче, упорядковане, гармонізуюче відображення світу, на пошук та кристалізацію цілісних смислів. (2). Орієнтація на стан цілісності у будь-якій діяльності, що забезпечується через зосередження як на процесі, та і на результаті, що запобігає розгортанню актів упредметнення світу та його реалій (через фіксацію переважно на результаті діяльності), завдяки чому світ немично розпорошується на дискретні, множинні, а-синергійні сутності, а людина відчужується від світу як цілісності, розвиваючи маніпуляторно-ізолююче світорозуміння та стиль поведінки. Цілісна діяльність означає функціональне сполучення право- та лівопівкульових аспектів психічної діяльності, котрі у функціональному відношенні мають досягти стану взаємної відповідності, оскільки співвідносяться з такими сторонами людини, як механізм цілеутворення та механізм пошуку (вибору) засобів досягнення мети [45, 110–119]. (3). Орієнтація на досягнення самодостатності (принцип цілісної циклічної причинності), як у плані процесів живлення та життєзабезпечення (автотрофність), так і у площині ціннісних орієнтацій, коли вектори цієї орієнтації спрямовуються *усередину* самої людини.

4. “ЗОВНІШНЯ” СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Ми розглянули “*внутрішню*” стратегію формування екологічної відповідальності, яка реалізується у площині активності з внутрішньої гармонізації й удосконалення людиною самої себе. Комплементарна “*зовнішня*” стратегія формування екологічної відповідальності, яка щільно пов'язаний з першою, передбачає дещо іншу поведінкову та світоглядну орієнтацію людини.

Розвиток людини, як відомо, йде у напрямку трансформації зовнішніх аспектів психічної діяльності у внутрішні, коли активність у зовнішньому середовищі одержує певну інтеріорізацію. Тому розглянутий нами перший (“*внутрішній*”) шлях формування екологічної відповідальності людини має бути результатом певної активності у зовнішньому середовищі. Потрібно знайти такі форми цієї активності, які б потенційно були спроможні гармонізувати весь світ, відповідаючи *установці з гармонізації людини самої себе з метою гармонізації світу*. Тут можливий тільки один шлях, що передбачає ситуацію, коли людина буде включена у якийсь *суспільний рух*, котрий, як вона *вірить*, здатний гармонізувати світ у цілому. Як ми бачимо, тут необхідні дві умови: віра людини в спроможність певної спільноти (як референтної групи) гармонізувати світ, а також, спрямованість (навіть чисто декларативна) даної спільноти на цю гармонізацію. Зрозуміло, що в цьому випадку такою спільністю будуть люди, об'єднані в рамках *всесвітнього екологічного руху (що прямує за гаслом “мислити глобально, а діяти локально”)*.

Далі необхідно сформувати в людини ціннісно-світоглядну орієнтацію (певний суспільний *ідеал*) на надціннісну ідею гармонійної зміни світу, що потенційно здатен здійснити всесвітній екологічний рух.

Першим підступом до виконання даної задачі може бути діагностика “ідеальної складової” людської психіки, тобто її спроможності орієнтуватися на певні ідеальні цілі. Ця діагностика в її найпростішому виді може бути здійснена на підставі дослідження *чинника пасіонарності* [див. Яременко О., Міщенко].

Пасіонарність, за Л. М. Гумільовим [15], – це здатність людини чи певної спільноти підпорядковувати власне життя та діяльність досягненню ідеальних цілей, навіть якщо вони є ілюзорними, часто при цьому нехтуючи задоволенням власних реальних матеріальних потреб. Люди з високим рівнем пасіонарності мають тенденцію згуртовуватися навколо певної надцінної соціальної ідеї (*ідеалу*), яка має для них самостійне значення, а не служить засобом задоволення матеріальних потреб. Тут виявляється так званий соціабельний аспект пасіонарності, який слід відрізнити від маніакального аспекту, що є психічною патологією.

Ясно, що пасіонарність, як ідеальна спрямованість людини, виражає ситуацію, коли для людини віртуальна (уявна) реальність постає потужним *мотиваційним фактором* поведінки. Дійсна ж реальність виявляється такою, де людина не може реалізувати себе як особистість (так звана проблема зайвих людей). Ми вважаємо, що дана ситуація у більшості випадків сприяє розвитку маніакального аспекту пасіонарності.

Соціабельний аспект пасіонарності формується й у ситуації націленості на віртуальну реальність (на *ідеал*), коли людина спрямована у *майбутнє*, коли це поки що неіснуюче (віртуальне) майбутнє постає потужним мотиваційним фактором життєдіяльності людини. Таким чином, формування *рефлексії майбутнього* (вміння передбачати наслідки певних подій) є важливим

моментом розвитку соціального аспекту пасіонарності.

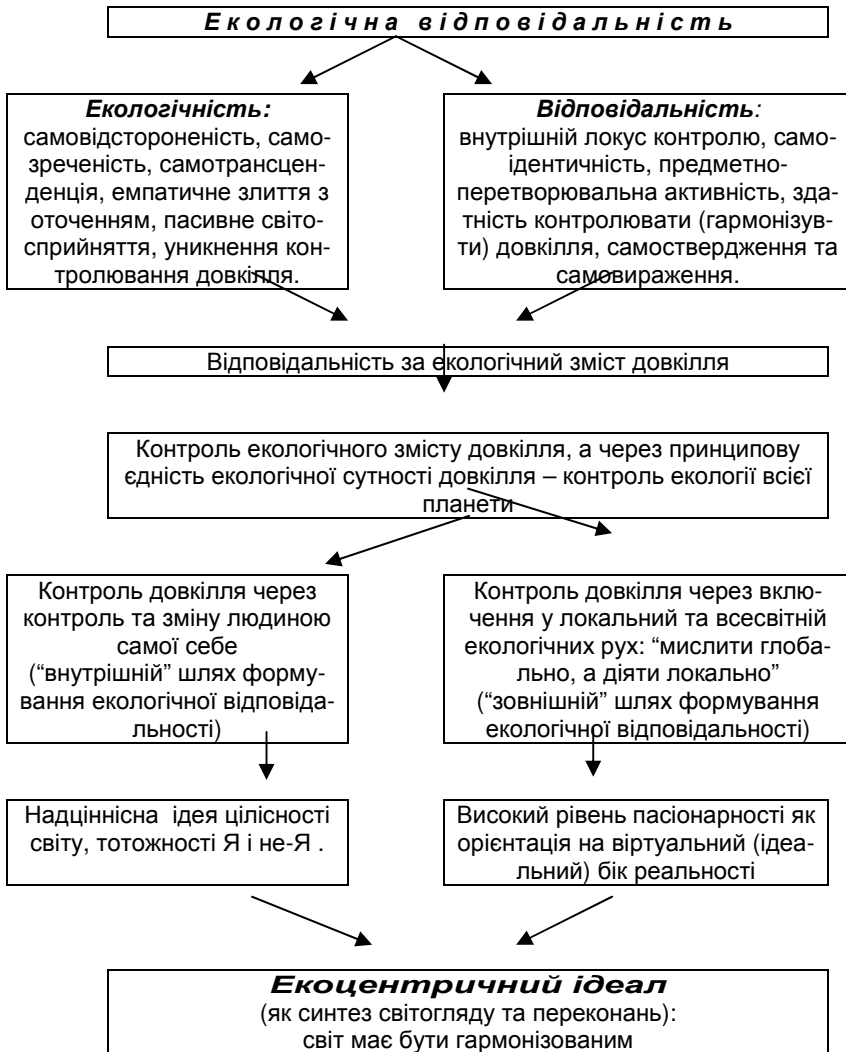
Спрямованість у майбутнє спостерігається у людей, для яких характерним є інтернальний локус контролю, тобто прагнення контролювати оточуючу дійсність та брати відповідальність за неї на себе. Досліджуючи проблему відповідальності, психологи І.Д.Бех, Т.Г.Гаєва, С.Б.Елканов, А.В.Лопуховська, Т.В.Морозкіна, А.П.Растігаєв, М.В.Савчин, визначають її як системну якість, завдяки сформованості якої людина стає здатною усвідомлювати віддалені наслідки своїх вчинків, у неї розвивається висока сенситивність до моральних ситуацій. Тобто відповідальність пов'язана з процесом контролювання дійсності, а цей останній реалізується у речі рефлексії майбутнього через усвідомлення наслідків вчинків та подій.

Крім того, рефлексія майбутнього характерна для абстрактно-логічного мислення, оскільки це мислення реалізується в основному у площині діяльності лівої півкулі головного мозку, яка функціонально спрямована у майбутнє, а також характеризується тим, що в на основі її функцій реалізується вольове зусилля людини [34, 78–80]. Ми бачимо, що другий (зовнішній) шлях формування екологічної відповідальності пов'язаний з розвитком лівопівкульової складової психічних функцій, у сфері яких реалізується націленість на майбутнє [7, 176–181] та виявляється здатність вольовим чином контролювати оточуючу дійсність та брати відповідальність за неї на себе.

Розвиток рефлексії майбутнього рано або пізно приводить людину до усвідомлення того, що реалізація майбутнього досягається за допомогою включеності у певну спільноту людей-однотипців, спрямованих на це гармонійне майбутнє, побудоване на екологічних принципах життєдіяльності (головний з них – здоровий спосіб життя, що досягається на основі гармонізації всіх складових зовнішньої та внутрішньої життєдіяльності людини). У нашому разі це означає, що людина включається в природоохоронну діяльність у межах всесвітнього екологічного руху. Ця включеність, що кристалізує соціально-психологічний аспект пасіонарності, має тенденцію інтеріорізуватися, і людина може рухатися першим шляхом формування екологічної відповідальності, який ми окреслили вище (змінює оточуючий світ завдяки зміні самої себе). Таким чином сполучаються два вище окреслені шляхи (внутрішній і зовнішній), і людина спрямовується на гармонізацію себе та одночасно включається у діяльність з гармонізації оточуючого середовища (почитає **“мислити глобально, а діяти локально”**).

Для того, щоб зробити наш аналіз категорії “екологічна відповідальність” більш наочним, подамо структурно-логічну схему теоретичних побудов, що охоплюють аналіз цієї категорії (схема 2).

Структурно-логічна схема теоретичних побудов, що охоплюють аналіз категорії "екологічна відповідальність".



Як бачимо, теоретичний аналіз категорії “екологічної відповідальності” привів нас до висновку про необхідність формувати **екоцентричний ідеал** як основний момент у процесі формування екологічної відповідальності, оскільки **екологічна відповідальність як парадоксальна сутність формується тільки шляхом формування екоцентричного ідеалу**, оскільки як “зовнішній”, так і “внутрішній” шляхи формування екологічної відповідальності передбачають формування певних надціннісних орієнтацій. .

Як ми вже писали, будь-яка особистісна якість є цілісним утворенням і підлягає аналізу кількісними вимірюваннями лише у теоретичному наближенні, оскільки реалізація останньої виявляється як цілісний феномен: та чи інша якість чи є, чи її немає, “третього не дається”. Тому й формування екологічної відповідальності може пов’язуватися з формуванням екоцентричного ідеалу, котрий як ідеальне утворення фіксує момент сформованості екологічної відповідальності, яку ми розуміємо як відповідальність за екологію всієї планети: людина, природно, може відчувати відповідальність за екологічний стан деякої локальної території, але якщо це почуття є послідовним та розвиненим до його логічного завершення, то воно невблаганно передбачає розширення “меж” відповідальності до всієї планети, оскільки екологія певної локальної території залежить від планетарної екології значно більше, ніж остання залежить від першої. **Зрозуміло, що відповідальність за екологію всієї планети може існувати як особистісне новоутворення тільки у вигляді ідеалу.**

Треба зауважити, що саме у юнацькому шкільному віці закладаються підвалини будь-якого ідеалу, оскільки на цьому етапі розвитку людини наявна не лише активність правовікульової складової психіці (яка орієнтується на міфологічно-релігійний аспект дійсності), але й, що важливо, лівопівкульова (абстрактно-логічна, теоретична, прагматична) складова, що дозволяє сформувати ідеал, адекватний потребам суспільства та уникнути рух до розвитку маніакального аспекту пасіонарності .

Крім того, при переході від підліткового до юнацького віку відбуваються якісні зрушення в мотивації відповідальної поведінки, відбувається поступова інтеріоризація інстанції відповідальності. Відповідальність “для інших” перетворюється у відповідальність “для себе”, стає внутрішньою якістю особистості [47, 14].

Якщо зважити на **функції ідеалу**, які визначаються вченими (*світоглядну, спонукальну, програмуючу, проєктивну, імперативну, нормативну, оцінювальну* [226, 66]), то можна стверджувати, що саме в цей період розвитку особистості людини всі ці функції виявляються актуальними, оскільки зміни, які відбуваються у особистості старшокласника фіксують їх становлення: для нього характерна зверненість у майбутнє, коли віддалена перспектива має для юнаків більше значення, ніж для підлітка, що пояснюється тим, що у старшокласника активно формуються функції лівої абстрактно-логічної півкулі, яка функціонально спрямована у майбутнє [7, 176–181], саме тому старшокласник бажає і здатен кристалізувати життєві плани та проєктувати своє життя; він цікавиться проблемою свого морального самовизначення, будучи у процесі вироблення моральної свідомості; його надзвичайно цікавлять проблеми спілкування, засоби виходу із конфліктів; старшокласник відкриває своє внутрішнє “Я”, усвідомлює свою індивідуальність та неповторність, у нього з’являється потреба самореалізації; він спрямовується до успіху, реалізації своїх можливостей, а також замислюється над сенсом свого життя, та сенсом життя взагалі.

Крім того, у даному віці, як вчить екологічна психопедагогіка, намічається підвищення інтенсивності *непрагматичного ставлення* до природи і зниження рівня вираження прагматичних екологічних установок.

Таким чином, юнацький вік вважається найбільш сприятливим для формування екоцентричного ідеалу як основи екологічної відповідальності особистості. Ці обставини й зумовили напрямок нашого дисертаційного дослідження, яке спрямоване на аналіз процесу формування екологічної відповідальності старшокласників у позаурочній діяльності (саме вона може відкрити нам поле для експериментування та рекомендацій, через які ми, можливо, зможемо здійснити деякі реальні зміни у освітньому виховному процесі).

5. ЕКОЦЕНТРИЧНИЙ ІДЕАЛ ЯК СТРАТЕГІЧНИХ ОРІЄНТИВ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЮНАКІВ І ДІВЧАТ

Розглянемо категорію ідеалу, у функціональній сфері якого ми маємо зосередитися у процесі формування екологічної відповідальності.

Ідеал сполучає ціннісні орієнтації, життєві принципи і перспективні плани, систему досвіду, домагання, задумки і вчинки в цілісну сферу осмисленої, усвідомленої і неусвідомленої поведінки людини. Ідеал як феномен і поняття вивчався і досліджувався в різних площинах: при аналізі змісту, структури і функцій ідеалу, при аналізі значення ідеалу для регуляції поведінки старшокласників, для формування їх навичок та вмінь, загальнолюдських цінностей. Досліджувались умови формування системи ціннісних орієнтацій (ідеалів) учнів у процесі навчально-виробничої діяльності. Ідеал досліджувався й у площині аналізу впливу адекватних оцінних відношень підлітків на формування ідеалу; аналізу діяльнісно-ціннісного підходу до формування ідеалів, а також педагогічних основ та засобів формування ідеалу; аналізу ролі ідеалу у формуванні перспективних життєвих планів старшокласників.

В цілому можна дійти висновку про те, що категорія “ідеал” у системі психолого-педагогічного та філософського знання включає в себе такі три змістовні характеристики, чи компоненти (котрі так чи інакше впливають із функцій ідеалу: *світоглядної, спонукальної, програмуючої проєктивної, імперативної, нормативної, оцінювальної*): мотиваційний (світоглядно-оцінювальна, спонукально-мотиваційна функції ідеалу), когнітивний (програмуючо-проєктивна функція ідеалу), поведінково-практичний (імперативно-нормативна функція ідеалу). Таким чином, ми *спростили* сім функцій ідеалу до трьох його складових. Тут має місце зведення декількох елементів до трьох, що можна назвати процедурою побудови універсальної трьохкомпонентної системи. Система, як пояснює Ю. А. Черняк, – “це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному” [49, 51]. Цієї ж думки дотримується У. Ешбі, який вважає, що “теорія систем має будуватися на методі спрощення і, по суті, бути наукою спрощення... Я переконаний, – писав він, – що в майбутньому теоретик систем повинен стати експертом зі спрощення” [54, 177].

Кожен з компонентів екоцентричного ідеалу, окрім окреслених функцій, характеризується переважним фактором, який визначає реалізацію тих чи інших функцій ідеалу.

Так мотиваційно-ціннісний компонент ідеалу, який виражає момент того, що спонукає людину до життєвої активності. Всі ці мотиваційні спонуки фокусуються у сфері світогляду людини, яка зумовлює її життєву позицію як базову, стратегічну усвідомлену спонуку, котра так чи інакше організує та упорядковує низьку інших спонук, увесь мотиваційний космос індивіда. Життєва ж позиція індивіда, у свою чергу, реалізується у річищі його рольової активності. Таким чином, рольовий статус людини є найбільш суттєвим виразником його мотиваційно-ціннісної сфери. особливості рольового статусу людини можна згрупувати у три аспекти, згідно концепції трансакційного аналізу Е. Берна, а саме: роль батька, дитина та дорослого [5].

Когнітивний компонент залежить від типу пізнання дійсності (конкретно-образного правопівкульового підсвідомого; абстрактно-теоретичного ліво-

півкульового свідомого; чи інтегрального, котрий поєднує функціональні ресурси обох півкуль). Програмуючо-проективна функція екоцентричного ідеалу тут прямо випливає з особливостей півкулі сприймати хрональний аспект дійсності, коли права півкуля переважно орієнтується на минулий час (завдяки чому виявляється можливість накопичувати життєвий досвід), ліва – на майбутнє, а програмуючо-проективна функція реалізується завдяки сплавленню досвіду (минулого) та спрямування у майбутнє. Від того, що переважає у структурі пізнання світу (спрямованість у минуле, чи у майбутнє), залежать особливості реалізації програмуючо-проективної функції екоцентричного ідеалу.

Крім того загальновідомо, що процес пізнання світу щільно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини, яка, згідно нейро-лінгвістичному програмуванню (до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги), поділяє людей на три групи, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності переважно розвинутий: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) чи *кінестетичний* (рух, дотик, смак) [9].

Особливості репрезентації *поведінково-практичного компонента*, у річці якого людина практично взаємодіє зі світом, значною мірою визначається, перш за все, типом локусу контролю, на базі якого формується життєва позиція людини (активна (“Я-позиція”), пасивна (“не-Я-позиція”) чи “змішано-інтегральна”).

Отже, особливості трьох розглянутих компонентів екологоцентрованого ідеалу визначаються провідними факторами: типом локусу контролю, типом пізнання та осягнення дійсності й типом репрезентативної системи та особливостями рольової активності.

Ясно, що розвинений екоцентрований ідеал характеризується сплавленням та взаємним узгодженням цих факторів та відповідних типів пізнання, локусу контролю та репрезентативних систем між собою, коли людина у своїй життєдіяльності керується поведінковою ідеологією всіх трьох типів локусу контролю, пізнання дійсності та репрезентативних систем.

Сплавлення типів локусу контролю (гармонійна особистість не може обмежуватися якимось одним типом ставлення до дійсності) дає нам інтегральний локус як єдність “Я” та “не-Я” позицій людини, що досягається через розширення рольового репертуару людини, коли “Я” (людина як вища цінність) та “не-Я” (світ, оточення як вища цінність) здатні переходити одне в одне, через що досягається формування такої життєвої позиції, яка поєднує *альтруїстично-емпатичний та особистісно-орієнтований (автономний) виміри людини*.

Сплавлення типів пізнання дає нам вихід у сферу *творчого-інтегрального, цілісного (парадоксального) пізнання та освоєння дійсності*, у сфері котрого поєднуються *мислитель та митець*, про що ми писали в попередніх параграфах. Крім того, функціональний синтез півкуль означає сплавлення вольового (лівопівкульового) та пасивного (правопівкульового) типів пізнання та освоєння світу, оскільки саме ліва (аналітична, абстрактно-логічна) півкуля переважним чином організує вольове зусилля індивіда, в той час, коли права півкуля активна у стані творчості та вирішенні проблем. Старшокласник при цьому вчиться поєднувати активну (вольову, маніпуляторну) та пасивну (споглядальну) життєві позиції, тобто інтернальний та екстернальний типи локусу контролю.

Крім того, півкульовий синтез реалізує й завдання з досягнення сенсорної синестезії, оскільки права півкуля так чи інакше пов'язана обробкою обра-

зного аспекту інформації, що надходить до людини (тобто з роботою зорового аналізатора), а ліва півкуля, яка відображає світ послідовно-лінійним чином, більше спрямовується на відбиток звукової інформації, котра реалізується саме як послідовний процес.

Сплавлення типів репрезентативних систем дає нам вихід у сферу **сенсорної синестезії** (де один, наприклад слуховий подразник, реалізується не лише на рівні слухового, але й зорового, іноді тактильного аналізатора чуттів, створюючи ефект, коли “звуки світять, а барви співають, та запахи закохуються” [11, 16]), коли людина повертається до своїх генетичних витоків. Пояснимо це, розглянувши *розвиток сенсорної сфери людини*. Спочатку сенсорність ембріону в материнському лоні постає тотально-континуальною сутністю, оскільки вона в цілому функціонує в організмі матері, з якою ембріон складає одне ціле. Потім, після народження дитини, сенсорність розщеплюється на канали і розвивається у напрямку однозначного диференційованого реагування, долаючи рудиментарний принцип сенсорної синестезії і багатомірності. Потім формуються нові сенсорні вісі і сенсорність знову набуває якості цілісності, а синестезія у поєднанні з інтегративним (цілісним) типом пізнання постає як **міжчуттєва асоціація**, в контексті якої одночасно беруть участь емоції, знання, уявлення, воля, досвід життя та розум [56, 50].

Треба сказати, що розвиток сенсорної сфери й зокрема **формування синестезії** цілком можливий. Так психологічні дослідження свідчать, що припорогову сенсорну область людини можна поділити на три зони, що переходять одна в одну: нерозрізнення, сумніву, розрізнення. Есперименти виявили, що особи, що досліджувалися, можуть працювати в зоні нерозрізнення, коли сенсорні стимули майже не сприймаються ними. Але при послідовому зменшенні від серії до серії різниці між аудіальними стимулами, що подаються, коли особа буда нездатна розрізнити звуки, що пред’являлися, вона починала виявляти нові якості у звуках, які вона не помічала раніше. Ці якості допомагали відрізнити звуки, що спочатку особа не змогла відрізнити. При цьому нові якості були сензитивними, тобто в них починали сприймати нові незвукові якості, такі, як шороховатість, гострота та ін. [3].

Відмітимо, що так чи інакше перцептивана (сенсорна) сфера людини знаходиться у органічній єдності з емоціями, уявленнями, знаннями, волею, оскільки кожен перцептивний факт афективно забарвлюється, коли можна говорити про перцептивно-афективні процеси (від лат. *perceptio* – сприйняття і *affectus* – душевне хвилювання, пристрасть), що можуть усвідомлюватися та ініціювати акти волевиявлення.

Подамо схему компонентів екоцентричного ідеалу у координації з його функціями, переважними факторами реалізації та головним змістом його формування (схема 3).

Схема 3.

Координаційна схема компонентів екоцентричного ідеалу, його функцій, переважних факторів реалізації та головний зміст формування..

КОМПОНЕНТИ ІДЕАЛУ	Функції ІДЕАЛУ	ПЕРЕВАЖНИЙ ФАКТОР РЕАЛІЗАЦІЇ	ГОЛОВНИЙ ЗМІСТ ФОРМУВАННЯ
Мотиваційно-ціннісний	Спонукально-ціннісна, світоглядно-оцінювальна, мотивційна	<u>Рольовий статус людини</u> , реалізований у сфері трьох загальних типів соціальних ролей: батька, дорослого, дитини	Розширений рольовий репертуару людини, рольова лабільність, завдяки чому (при наявності сформованості інших компонентів ідеалу) формується альтруїстично-емпатично-суб'єктно-непрагматичний тип життєдіяльності та життєвої позиції.
Когнітивний	Програмуючо-проективна, аналітична	<u>Тип пізнання: абстрактно-логічний</u> (лівопівкульовий, науковий), <u>емоційно-образний</u> (правопівкульовий, художній), <u>інтегральний</u> (творчий, діалектичний). <u>Тип репрезентативної системи: аудіальний</u> (слух), <u>візуальний</u> (зір), <u>кінестетичний</u> (рух, дотик, смак).	Творчо-інтегральне, цілісне (діалектико-парадоксальне) пізнання та освоєння дійсності, в межах якого поєднуються митець та мислитель, функціональні ресурси правої та лівої півкуль, свідомість та неусвідомлене, думка та почуття, воля та споглядання. Сенсорна синестезія та розвиток міжчуттєвої асоціації, в контексті якої одночасно беруть участь знання, уявлення, воля, досвід, емоції та розум людини.
Поведінково-практичний	Імперативно-нормативна	<u>Тип локусу контролю: інтернальний, екстернальний, змішаний</u> .	Змішано-інтегральний локус контролю як єдність "Я" і "не-Я", активної та пасивної поведінки людини.

Виходячи з *координаційної таблиці*, а також попереднього аналізу категорії "екологічної відповідальності", можна сформулювати певні завдання й шляхи з їх формування (*оскільки екологічна відповідальність, як ми показали, формується тільки шляхом формування екоцентричного ідеалу*):

1. Будь-який ідеал передбачає високий рівень пасіонарності, тобто здатність перейматися ідеєю, деякою віртуальною (ідеальною, уявною) реальністю. Ця здатність розвивається завдяки розвитку у школярів сфери уявлення

(яка базується на ейдетичних здібностях малих дітей), коли школяр не тільки здатен уявляти собі щось, але й трансформувати вербально-символічні елементи комунікації у сферу уявлення (живо уявляти собі те, що від читає чи чує). На жаль, рух сучасної цивілізації до видовищних форм учбової та розважальної активності (комп'ютеризація, поширення відіотехніки тощо) руйнує дитячу сферу уявлення та гальмує розвиток спроможності дитини орієнтуватися на свої ідеальні форми сфери уявлення, які за високим рівнем пасіонарності постають потужним мотиваційним чинником поведінки людини.

2. Сфера уявлення має пов'язуватися з телеологічною, програмуючо-проективно-прогнозуючо-аналітичною функцією ідеалу, тобто з його *спрямованістю у майбутнє*. Ця спрямованість впливає як із потреби у самореалізації людини, тобто з потреби втілення свого життєтворчого потенціалу у життя, так і з незадоволеністю дійсним станом речей коли між дійсним та належним (майбутнім, уявним) існує протиріччя.

3. Таким чином, *формування ідеалу передбачає розвиток сфери уявлення, здатності трансформувати вербально-символічні форми у конкретні образи, а також спрямовувати свою життєдіяльність в уявне майбутнє, що досягається через розвиток та розкриття творчого потенціалу школяра, тобто через розширення способів його творчого самовираження (через розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивного та поведінково-практичного складових ідеалу)*.

4. Екоцентричний ідеал як вищий рівень розвитку ідеалу (через те що екоцентричний ідеал у якості свого об'єкта має весь світ) передбачає спрямованість до ідеальної мети: гармонізації екологічного змісту дійсності, що пов'язується не тільки з гармонізацією доквілля, але й соціального оточення. Це впливає із незадоволенням дійсним станом речей та багатим уявленням про деяку належну екологічно гармонійну дійсність, яка при цьому має уявлятися не лише на рівні ейдетики (візуального перцептивного каналу), але й відео- та кінестетичного каналів.

5. Важливо зауважити, що для спрямованості на екологічно гармонійну дійсність учень має розширити грані свого сприйняття цієї дійсності (не лише на рівні перцептивно-афективному, але й інформативному, що означає велику обізнаність, інформованість, наявність великого масиву знання про світ, в тому числі знань екологічного змісту), тобто інкорпоруватися в неї, стати органічною частиною свого космопланетарного оточення, емпатично відчувати його дисгармонію на собі. Це означає, що у такого учня мають активно функціонувати всі перцептивні канали сприйняття дійсності при наявності сенсорної синестезії з багатою гамою перцептивних реакцій, коли все, про що учень думає, він може уявити, відчувати, і навпаки, будь-яке уявлення, відчуття він може рефлексувати та виразити себе через рух, жест, малюнок, слово, мелодію та ін., тобто має місце потужний процес перебігу внутрішніх та зовнішніх моментів психічної діяльності, зміна інтеріорізованої і експеріорізованої форми активності, уречевлення та розречевлення, стирання границі між знаннями та почуттями ("конструктивне знання"). Отже, засвоюючи множину форм форм взаємодії зі світом, учень має поставати при цьому не лише як психічний, але й соціальний суб'єкт, що досягається через розширення його рольового репертуару.

6. Таким чином, можна говорити про такі конкретні завдання з формування екологічної відповідальності як основного моменту екоцентричного ідеалу, як: розширення рольового репертуару юнаків і дівчат; розвиток емпатичних здібностей; розвиток екоцентричної позиції особистості (прагнення до га-

рмонізації екологічного змісту світу та його інформаційно-перцептивний досвід) як її ідеалу; включення у всесвітній екологічний рух, керований гаслом: “думай глобально, а дій локально”; усвідомлення всезагального зв'язку всіх предметів та явищ нашого світу, що в остаточному підсумку приводить до усвідомлення його єдності, онтологічної прозорості та взаємної залежності його елементів; усвідомлення наявності всезагального принципу просторово-часової гармонійності світу, що на рівні фізичному відбивається у законах збереження матерії і енергії, а на рівні аксіологічному – у законах “відплати”; розвиток вміння прогнозувати та передбачати ближні та віддалені наслідки своєї і чужої активності; розвиток засобів самовираження; вміння змінювати та контролювати дійсність (реалізуючи предметно-перетворювальну активність); розвиток діалектико-парадоксально-багатозначного, цілісного мислення, що поєднує когнітивні стратегії правої та лівої півкуль головного мозку; виробка психологічних установок, спрямовуючих людину на сенсогенне, розуміюче, упорядковане, гармонізуюче відображення світу, на пошук та кристалізацію цілісних смислів, орієнтація на стан цілісності у будь-якій діяльності, що забезпечується через зосередження одночасно на процесі та на його результаті, на поєднанні думки та почуття, знання та образних уявлень.

7. Розглянуті завдання в цілому підпорядковуються більш об'ємними завданнями, об'єктами яких мають бути:

а) змішаний (інтегральний) локус контролю як єдність “Я” і “не-Я”, що досягається через розширення рольового репертуару людини, завдяки чому формується альтруїстично-емпатично-суб'єктно-непрагматичний тип життєдіяльності та життєвої позиції (слід зауважити, що змішаний локус контролю поєднує інтернальний та екстернальний локуси, які, згідно з гуманістичною психологією, обидва однаково цінні для людини та виражають ресурси її психіки. Так, формування інтернального локусу іноді вважається позитивним кроком у розвитку особистості, але екстернальний локус також може вважатися позитивним аспектом людини, оскільки він, наприклад, пов'язується з романтичним коханням [13, 125]. А почуття любові, як доводять психологічні дослідження, корелює з високим рівнем самоприйняття [13, 129]);

б) творчо-інтегральне, цілісне (діалектико-парадоксальне) пізнання та освоєння дійсності, в межах якого поєднуються митець та миститель, функціональні ресурси правої та лівої півкулі, свідомо не неувідомлена сфера психічної діяльності, минуле, теперішнє та майбутнє, думка та почуття, воля та споглядання;

в) розвиток репрезентативних систем, що сприяє формуванню сенсорної синестезії та міжчуттєвої асоціації, в контексті якої одночасно беруть участь знання, уявлення, воля, досвід та розум людини.

Розглянуті завдання та принципи формування екоцентричного ідеалу в цілому узгоджуються з багатьма методами та принципами екологічної *психопедагогіки як вищого рівня розвитку системи екологічного освіти* [334]. Розглянемо деякі з них.

Принцип формування мислеобразів обумовлює використання в педагогічному процесі таких методів, що дозволяють досягти єдності “понятійного” і “образного” компонентів у системі екологічних уявлень особистості. Він передбачає формування уявлень особистості про світ природи не тільки на основі наукової інформації, але і за допомогою різноманітних творів мистецтва, його емоційно-естетичного освоєння, філософського осмислення і т.д., що дозволяє перебороти “сцієнтичну одномірність” екологічних уявлень особистості

Метод інтелектуалізації емоцій, що постає у ролі своєрідного “мосту” між системою уявлень особистості і її ставлень, у результаті чого відбувається зміна ставлень, виражених в емоційних реакціях, на усе більш усвідомлені інтелектуалізовані, що не втрачають при цьому своїй емоційній насиченості [44].

Метод екологічної лабілізації (від лат. labilis хитливий) полягає в цілеспрямованому педагогічному впливі на відповідні взаємозв'язки в образі світу особистості, у результаті якого виникає психологічний дискомфорт, обумовлений розумінням відкритийся неефективності у неї стратегій екологічної діяльності.

Метод екологічних асоціацій (від лат. associatio з'єднання) полягає в педагогічній стимулюванні встановлення асоціативних зв'язків між різноманітними образами у контексті поставленої перед особистістю проблеми, зщо сприяє розвитку творчого мислення.

Метод художньої репрезентації природних об'єктів (від франц. representation представництво) полягає в педагогічному формуванні мислеобразів природних об'єктів засобами мистецтва.

Метод екологічних експектацій (від англ. expectation чекання) полягає в педагогічному стимулюванні чекань майбутніх контактів особистості зі світом природи. Наприклад, перед походом у ліс педагог настроює учнів на те, що вони мають “йти в гостю до Лісу”, що необхідно відповідати тим “вимогам”, які пред'являються світом природи до тих, хто вступає з ним у спілкування. Це сприяє формуванню рефлексії майбутнього.

Метод ритуалізації екологічної діяльності (від лат. ritualis обрядовий) полягає в педагогічній організації ритуалів і традицій, пов'язаних із діяльністю, спрямованої на світ природи. Наприклад, при організації діяльності екологічних клубів, рядів, прямивань і т.д. можна використовувати відповідну символіку (емблема, прапор, девіз, нагороди і т.д.), розробити певну ієрархію, що відбиває рівень сформованості різноманітних підструктур екологічної свідомості (звання: “учень”, “інструктор”, “майстер” і т.д. і пов'язані з ними привілеї), скласти “Кодекс честі”, звід неписаних законів і т.д. Це сприяє ровширенню рольового репертуара учнів.

Принцип використання всіх каналів формування екологічної свідомості особистості (у екологічній психології виділяються три такі можливих канали: перцептивний, когнітивний і практичний) та *принцип комплексності стимульового впливу* полягає в тому, що педагогічно доцільно організувати вплив на особистість системою різнорідних стимулів, що охоплюють усі можливі канали формування екологічної свідомості.

Принцип гетерогенності екологічної діяльності полягає в тому, що педагогічно доцільно залучення особистості в максимально різноманітну діяльність, пов'язану зі світом природи.

Принцип формуючої спрямованості екологічної діяльності полягає в тому, що педагогічно доцільно залучення особистості в таку діяльність, що актуалізує, “запускає” ті або інші психологічні механізми формування екологічної свідомості. Умовами реалізації даного принципу є: пріоритет непрагматичної безпосередньої взаємодії особистості з природними об'єктами; актуалізація в такій діяльності механізмів суб'єктифікації, емпатії, ідентифікації, рефлексії й ін.; принципове ігнорування ситуацій деструктивної діяльності стосовно природних об'єктів, особливо їхнього умертвіння й ін.

Принцип гетерогенності природних об'єктів полягає в тому, що педагогічно доцільно організувати взаємодію особистості з різноманітними

природними об'єктами, що репрезентують різноманітні їхні категорії: царства, типи, класи і т.д., іншими словами, повинні бути подані найрізноманітніші природні об'єкти.

Принцип побудови педагогічного процесу відповідно до індивідуальних і вікових особливостей. Так у дошкільному віці основний педагогічний акцент доцільно робити на системі екологічних уявлень дитини; у молодшому шкільному віці педагогічні зусилля як і раніше доцільно зосереджувати на системі уявлень дитини про світ природи, торкаючись також формування його екологічних стратегій і технологій; молодший підлітковий вік – найбільш чутливий період для розвитку підструктури суб'єктивного ставлення до природи, при цьому доцільно підсилення уваги до технологічної компетенції дитини; середній підлітковий вік найбільш чутливий період для освоєння технологій змісту тварин і організації участі школярів у природоохоронній діяльності, тобто для розвитку стратегій і технологій екологічної діяльності; у старшому підлітковому віці основну увагу доцільно приділяти корекції переважного на цьому етапі об'єктно-прагматичного ставлення до природи (природа об'єкт матеріальної користі); юнацький вік – найбільш чутливий період для формування підструктури екологічних уявлень (особливо в їхньому світоглядному аспекті) і для освоєння естетичних технологій взаємодії особистості зі світом природи.

Отже, *необхідною основою формування екологічної відповідальності постає екоцентричний ідеал як практичне та світоглядне спрямування учнів до гармонізуючого контролю екологічного змісту нашої планети.* Цей висновок відповідає уявленням про коеволуційний розвиток людства і природи [88; 192] (відновлення відносної гармонії між ними, націленість усіх суспільних трансформацій на формування ноосфери і забезпечення **екологічної безпеки ноосферного розвитку**), який приводить до формування ноосфери як сфери взаємодії природи і суспільства ("сферу розуму"). Вчення про ноосферу було сформульовано й у працях одного з його фундаторів В.І. Вернадського. Ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвитку. Для ноосфери характерна взаємопотенціуюча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи з законами мислення і соціально-економічними законами. Ноосфера, за Вернадським, потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до єдиної розумної волі. В.І. Вернадський вбачав роль людини як рушійної сили подальшого розвитку біосфери, але цю роль людському суспільству необхідно виконувати на основі **відповідальності** за всі форми життя на Землі. Отже, В.І. Вернадський також наголошує на моральному ставленні людини до природи, виділяючи етичну категорію "відповідальність" як провідну, на якій мають ґрунтуватися взаємини людського суспільства і природи.

Отже, відповідальність як особистісне генералізуюче новоутворення формується у процесі інтеріоризації зовнішньої інстанції відповідальної поведінки (суспільні відносини), тобто її трансформації у внутрішню інстанцію (совість, почуття обов'язку), умовою актуалізації якої постають усвідомлення людиною свободи вибору (на основі саморефлексії і самоідентифікації) й емпатія (як вміння співпереживати ближньому, розуміння його душевних рухів та здатність встати на його точку зору), оскільки людина може бути відповідальною тільки за те, що може контролювати, а контроль оточення неможливий без його емпатійного розуміння, певної інтеграції людини у це оточення. Тому у феноменологічну структуру відповідальності потрапляють саморелексія (як

відстороненість від наявної ситуації та погляд на себе “збоку”) та емпатія (як інтеграція у цю ситуацію, занурення людини у своє оточення).

Таким чином, у понятійне поле категорії відповідальності входять такі поняття, як *суспільні відносини* (зовнішня інстанція відповідальної поведінки), *совість й почуття обов'язку* (внутрішня інстанція відповідальної поведінки), *саморефлексія* (момент зв'язку внутрішньої та зовнішньої інстанцій), *свобода* (усвідомлення себе особистістю, спроможною здійснювати вільний вибір), *контроль* (процес здійснення вільного вибору й предметно-перетворювальної діяльності в результаті чого мають місце певні зміни внутрішнього та зовнішнього середовища людини), *емпатія* (здатність розуміти об'єкти цього контролю й сповнюватися, перейматися їхніми почуттями й особливостями існування).

Крім того, відповідальність, принципово необхідною умовою якої є здатність контролювати події зовнішнього та внутрішнього середовища, реалізується за наявності рефлексії майбутнього, спроможності до аналітичного прогнозу, який полягає у баченні наслідків дій та вчинків, розуміння причинно-наслідкових зв'язків дійсності. Тому відповідальність як контролююче-перетворювальний вплив людини на оточення, орієнтується на **ідеальні результати** (аналітичний прогноз) цього впливу, що постають **певною цінністю як мотиваційним чинником людської поведінки**. Тут відповідальність, що відображає морально-нормативний характер суспільних відносин, реалізується як ціннісна орієнтація, що входить у структуру особистісного **ідеалу**, головною характеристикою якого є спрямованість у майбутнє, яке у даному разі постає **мотиваційним чинником** людської поведінки. Ось чому формування відповідальності реалізується шляхом розвитку рефлексії майбутнього, що нівелює різницю між теперішнім та майбутнім, яке виявляє здатність, поряд з теперішнім, мотивувати поведінку людини. Ця мотивація майбутнім теперішнього постає у вигляді **волі** як надситуативної активності й спрямованості у майбутнє.

Таким чином, екологічна відповідальність виявляє контроль екологічної складової дійсності не тільки на локальному, але й глобальному рівні, що передбачає емпатійну інтеграцію людини у своє оточення (що на рівні екологічної психопедагогіки розуміється як суб'єктифікація – процес і результат наділення об'єктів і явищ світу спроможністю здійснювати специфічні суб'єктні функції, у результаті чого вони відкриваються спримаючому суб'єктові) контроль останнього через включення у всесвітній екологічний рух, наявність екоцентрованого ідеалу як спрямованості у ідеальне майбутнє (що постає потужним мотиваційним чинником людської поведінки), здатність рефлексувати це майбутнє й передбачати наслідки дій і вчинків, волю як спрямованість у напрямку ідеальних цілей (ідеалу), що реалізується у практичній предметно-перетворювальній діяльності.

“Я” людини як наріжна її цінність, інтегральний фокус всіх інших людських цінностей, постає парадоксальною єдністю двох станів: емпатійної причетності до актуальної дійсності, що відтворює екологічний статус людини як *Homo ecologicus* (через розширення рольового репертуару людської особи – системи її соціальних ролей) та трансценденції (відсторонення) від цієї дійсності й спрямованості у ідеальне майбутнє (котре постає певною цінністю й мотиваційним поведінковим чинником). Таким чином, **“Я” людини** (як вища цінність, як активний першопочаток її поведінки й *мета людського розвитку*) – це **ідеальне майбутнє** (ідеал, потенційно-можливе), що впливає на теперішнє (актуальне-дійсне).

Цей висновок впливає з теоретичного аналізу сутності людського “Я”, яке *вже за своїм визначенням розуміється нами як щось самостійне, відособлене, самодостатнє та ідентичне собі*, як щось, за допомогою чого людина може вільно й автономно приймати рішення та виявляти свою “вільну волю”, яка в ідеалі знаходиться вище детермінізму світу. З іншого боку, Я людини є результатом її онто- та філогенетичного розвитку, тому поведінка Я повинна обумовлюватися зовнішнім середовищем і впливати з множини життєвих чинників (та їхнього результату – множини психолого-світоглядних установок), що генетично передують цій поведінці, коли людська істота постає у вигляді “біологічного робота”. А її “Я” в даному випадку можна визначити як те, що “трапляється” (П.Д. Успенський). Даний висновок підтверджується так званим **парадоксом розвитку (виникнення, або телеологічним парадоксом)**, котрий полягає в тому, що якщо щось нове (у нашому випадку – Я) виникає зі старого, то воно вже повинно утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є “радикально” новим у повному змісті цього слова. У К.Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч.Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього [55, 23–25].

Для того, щоб перебороти парадокс розвитку, та зрозуміти “Я” людини як трансцендентну сутність, котра виявляє принципову відстороненість людини від самої себе, можна припустити, що людське “Я” кристалізується у майбутньому, як відсторонений у майбутнє ідеальний момент мотивації поведінки людини.

Таким чином, сутність людського “Я” виявляється у функціонально-понятійній моделі екологічної відповідальності.

6. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ УЧНІВ

Виходячи з попереднього аналізу шляхів формування екоцентричного ідеалу як наріжної складової екологічної відповідальності старшокласників, змісту та стратегій формування цього генералізуючого особистісного новоутворення можна говорити про практичні напрямки з формування екологічної відповідальності, які визначалися завданнями з формування екоцентричного ідеалу, а саме, завданням з формування *аналітичного прогнозу* (рефлексії майбутнього), що ілюструється педагогічним методом А. С. Макаренка, розвиток вихованців якого реалізувалося завдяки *“системі перспективних ліній”*, тобто системі колективних цілей – ближніх, проміжних і віддалених, які колектив реалізував в процесі спільної учбово-виробничої діяльності.

Розвиток *рольової лабільності* здійснюється шляхом рольових тренінгів та такою організації різнобічної активності школярів, за якою вони постійно змінюють свої соціальні ролі (завдяки цьому учні вчаться емпатично зливатися з іншими істотами). Цей висновок ілюструється “глибинною” (за нашим визначенням) педагогічної технології А. С. Макаренка, у виховному закладі котрого отримав потужний розвиток рольовий статус людини. Тут існувала складна ієрархія суворо не фіксованих, взаємозамінних соціальних ролей, що дозволяло кожному побувати в різноманітних взаємозалежностях, які збагачували рольову координацію і формували вектори соціально-психологічної взаємозалежності як усередині закладу, так і за його межами.

Розвиток рольової лабільності йде й шляхом *формування почуття емпатії* (емпатія може розумітися як виконана за іншого інтроспекція або здатність відчувати, бачити, виділяти, відтворювати і реагувати на почуття та переживання інших людей). З іншого боку, відповідальність пов'язана з емпатичними спроможностями людини, про що свідчать психологічні експерименти, які доводять, що почуття відповідальності за іншу людину можливе тільки за умов контролю наявної ситуації, у якій знаходиться ця людина (наприклад, можливості прийти їй на допомогу) сприяє росту atrakції (уподобання, як найважливішого моменту емпатії, співчуття) до цієї людини [13, 56].

Іншим моментом формування почуття співчуття і емпатії є зв'язок позитивного емоційного збудження (гарного настрою) і доброзичливого ставлення до людей [13, 87].

Дане положення, що підтверджено експериментально, використовується багатьма педагогами як самоочевидний постулат. Так у *“Школі радості”* В. О. Сухомлинського розвиток дітей проходив у атмосфері їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації. Тут можна говорити й про *“Будинок радості”* Вітторіно да Фельтре, а також про інші напрямки педагогічної діяльності, які спрямовували діяльність педагога на активізацію у учнів стану емоційної радості.

Формування почуття радості як основи співчуття покладено в основу “глибинної” педагогічної технології А. С. Макаренка, метою якої виступає розвиток гармонійної особистості. Дану технологію, що одержала назву “завтрашньої радості”, можна зілюструвати цитатою з *“Педагогічної поеми”*: “Людина не може жити на світі, якщо в неї нема попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість... Спочатку треба

організувати саму радість, покликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, треба наполегливо перетворювати простіші види роботи в складні і для людини значніші. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення яким-небудь прянком до найглибшого почуття обов'язку... Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість” [30, 447].

Як бачимо, почуття радості у А. С. Макаренка прив'язується до уміння бачити і будувати перспективи своєї життєдіяльності (принцип “перспективних ліній”). При цьому педагог використовує принципи, відкриті психологією. Йдеться про механізми формування відповідних психологічних установок, у тому числі й установки відповідальної поведінки.

Найважливішим методом формування даної установки (або почуття) є метод “**кодування**” (“якоріння”, “каналізації”, “символізації”) психічних станів людини, відомий у психології, яка зазначає, що психічні стани людини можуть одержувати відповідне кодування (інтерпретацію) завдяки механізмам *соціальної символізації*, за допомогою яких дані стани певним чином детермінуються, маркуються і каналізуються, створюючи нові “вектори” мотивації людської поведінки [13, 123]. Так, стан нервово-психічного збудження може знаходити відповідну культурну інтерпретацію (наприклад, символізуватися у вигляді “романтичної любові”) і одержати подальшу реалізацію в річищі суспільно прийнятих норм, що регулюють поведінку людини, яка одягає свій емоційний стан в убрання романтичної любові. Таким чином, “можливість інтерпретації свого стану... пов'язана і з наявністю в тезаурусі суб'єкта певних лінгвістичних конструкцій, і з оволодінням правил їхнього використання. Людина повинна знати, які ситуації слід, а які не варто інтерпретувати тим або іншим чином” [58, 123].

Дані стани піддаються соціальної каналізації не тільки за допомогою другої, але і першої сигнальної системи людини. Так у нейро-лінгвістичному програмуванні використовується “якір” – це стимул, що дозволяє перенести минулий досвід людини в дійсний момент і відтворювати бавше переживання, або закріпити його наявний емоційний стан за допомогою умовного рефлексу. У НЛП розроблена модель, що дозволяє спеціально сформувати стимул (виробити інпринтинг) жестом, доторком або звуком із метою закріплення даного стану, який може бути викликаним за допомогою даного стимулу (подразника). Тут зовнішній стимул сполучиться з внутрішнім станом і формує павлівський нервовий часовий зв'язок. Якір може працювати у будь-якій системі сприйняття (кінестетичній, візуальній, аудіальній).

Як бачимо з вищенаведеної цитати з “*Педагогічної поеми*”, А. С. Макаренко використовував метод кодування в будівництві перспективних ліній, які прив'язувалися до почуття завтрашньої радості, що сприяло формуванню аналітичного прогнозу, саморефлексії і трансценденції як уміння абстрагуватися від наявної ситуації.

Таким чином, позитивний настрій може отримувати значущі вектори у вигляді відповідних позитивних психологічних установок, які можуть трансформуватися у переконання та через саморефлексію, інтеріорізуючись, набувати **світлоглядно-ціннісних орієнтирів**.

Крім того, процес якоріння, як вчить психологія, формування психологічних установок може здійснюється на рівні нерівноважних станів живих систем. З погляду синергетики, існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як скачок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший. На рівні живих сис-

тем даний нелінійний процес виявляється у феномені сенситивних моментів розвитку, у яких має місце корінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем.

Сенситивні (критичні) періоди (або “нормальні кризи розвитку”), де формуються базові психологічні установки людини, співвідносяться з явищем “соціального переходу”, що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації. Сенситивні періоди виявляються в моменти різкої зміни певного режиму життєдіяльності людини (при стресі, наприклад), а також у моменти коливання уваги (що відбувається постійно), коли людина чутлива до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об’єктом їхнього впливу. Опанувати методом “**сенситивного впливу**” у процесі виховання – справа дуже складна. А. С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення важливості даного методу, який він назвав “методом вибуху”, і неодноразово застосовував його у своїй виховній практиці. Суть даного методу виховного впливу полягає в завданні змоделювати таку несподівану значущу життєву ситуацію, у якій “об’єкт виховання” ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих свідомих і несвідомих стереотипах реагування. При цьому “об’єкт виховного впливу” змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей і починає діяти в якості нової, педагогічно доцільної ролі.

Для формування **творчого цілісного діалектичного мислення та опанування дійсності** ми використовували загальновідомий принцип “талант – це сума талантів та здібностей”, оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності (“генеральний чинник інтелекту”, “базальний чинник обдарованості”). Тобто для розвитку творчого мислення необхідне функціональне поєднання різних (і протилежних) аспектів психічної діяльності людини, стратегій пізнання світу та репрезентативних систем, які співвідносяться з функціями правої та лівої півкулі головного мозку людини.

Цей принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де дитина з першого класу включається поряд з вивченням точних дисциплін, у заняття естетично-художнього циклу – музика, живопис, скульптура, архітектура, театр. Особливо цікавим тут є використання **евритмії** – особливого виду мистецтва як синтезу думки і слова, кольору і музики, рухів тіла і душі.

Принцип “талант – це сума талантів” реалізується у методі інтеграції правопівкульової та лівопівкульової стратегій пізнання навчання ілюструється педагогічною системою В. Ф. Шаталова, що має дивовижний ефект [314]. Ця система використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках учбового процесу приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – “правий” (конкретний) та “лівий” (абстрактний). Тут з одного боку учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з другого – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчать цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними один по відношенню до іншого рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Достатньо тривала практика приведення до функціональної єдності право- та лівопівкульового боків психічної активності сприяє формуванню установки на “інтегральну” психічну активність, у межах якої виявляється прагнення до творчості і як результат – незмірно форсується учбова діяльність. Цікаво, що система В. Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потрібно-мотиваційний

правопівкульвий аспект психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли, що дивовижно, всі діти починають малювати [51, 122].

Тут доречно навести й ідею М. П. Щетініна щодо розвитку таланту, що він описав у книзі “Збагнути неосяжне” [320, 6–22]. Він спирався на положення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших (“талант – це синтез множини талантів”). А тому завдання розвитку кожної здібності повинне бути одночасно й завданням розвитку “побічних” здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, треба, отже, крім турботи про спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому. Так народилася ідея **школи-комплексу**, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

К. Роджерс звернув увагу на взаємозв'язок між процесом творчості та психічними станами. Від пише про три стани, які, на його думку, притаманні творчості: відкритість впливам оточення, яка передбачає толерантне (емпатійне) ставлення до невизначеності та здатність обробляти суперечливу (парадоксальну) інформацію; наявність внутрішнього джерела оцінки; здатність до непередбаченої гри логічними концептами.

Слід сказати, що завдяки розвитку творчості ми переборюємо егоцентричну та егоїстичну позиції учнів, оскільки творчість – це широко відкриті двері у царину життєвого успіху. **Успішність** у шкільному навчанні (незалежно від учбової дисципліни та типу навчання), переживання успіху у навчальній діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті [175, 10]. Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захистну реакції – підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини [267, 96–97]. Крім того, творчість та альтруїзм щільно пов'язані [50, 26].

Всі вищезазначені моменти процесу формування екоцентричного ідеалу знайшли втілення у нашому “**Факультативі з формування екологічної відповідальності**”, який базується на технології формування екоцентричного ідеалу (схема 4).

Технологія формування екоцентричного ідеалу



<ul style="list-style-type: none"> • Принцип формування мислеобразів • Принцип використання всіх каналів формування екологічної свідомості • Принцип гетерогенності екологічної діяльності • Принцип гетерогенності природних об'єктів • Принцип побудови педагогічного процесу відповідно до індивідуальних і вікових особливостей 	<ul style="list-style-type: none"> • Метод інтелектуалізації емоцій • Метод екологічної лабілізації • Метод художньої репрезентації природних об'єктів • Метод екологічних експектацій • Метод ритуалізації екологічної діяльності
--	---



Розширений рольовий репертуар людини	Творчо-діалектичне мислення	Емпатійні здібності	Міжчуттєва асоціативність	Змішано-інтегральний локус контролю
--------------------------------------	-----------------------------	---------------------	---------------------------	-------------------------------------



Включення в екологічний рух на локальному та світовому рівнях



ЕКОЛОГІЧНИЙ ІДЕАЛ
ЯК НАРІЖНИЙ МОМЕНТ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ
(СУБ'ЄКТНО-НЕПРАГМАТИЧНА ПОЗИЦІЯ ОСОБИСТОСТІ)

Наріжною умовою реалізації цієї технології був процес генералізації у учнів почуття, емоційного стану **радістості, успішності, позитивних емоцій** навколо чого будувалися інші напрямки активності школярів, які, таким чином, сповнювалися почуттям радості, котра й каналізувалася у ці конкретні напрямки. Радість тут генералізувалася через успішність, а успішність через радість, які, таким чином, взаємно потенціювали одна одну.

При активізації стану радості та успішності ми використовували принципи педагогічної технології **“створення ситуації успіху”** (де реалізується *особистісно-орієнтований* підхід до процесу навчання та виховання) А. С. Белкіна [2, 31–33]. Ситуація успіху (що визволяє приховані можливості особистості та дає можливість кожному вихованцю відчувати **радість** досягнення успіху) розглядається цим дослідником як суб'єктивний психічний стан задоволення **наслідком** фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища, як поєднання зовнішніх та внутрішніх щодо суб'єкта умов, які спонукають його до будь-яких дій, те, що може організувати учитель для успішного навчання учня і досягнення їм стану радості. У сфері ситуації успіху виявляються такі моменти, як **очікування особистості**, які розвивають рефлексію майбутнього (перебування особистості у стані припущення, надії, сподівань, що щось станеться, з'явиться), передбачений успіх, коли дитина очікує успіх, сподівається на ньо-

го.

В цілому тут можна наслідувати *принцип п'яти послідовних ступенів у процесі формування екологічної свідомості*, який розробив Д. М. Кавтарадзе: сприйняття довкілля (що активізується через розширення афективно-перцептивного поля сприйняття дійсності) → навички спілкування (які залежать від розвитку емпатійних здібностей) → діалог-обговорення (що реалізується у сфері колективної взаємодії) → рольова гра (яка розширює рольовий статус людини) → імітаційна гра (яка розвиває конкретні навички предметно-перетворювальної діяльності екоспрямування) → життєва практика (яка передбачає включення у всесвітній екологічний рух) [21, 59]. Рольово-імітаційна гра тут виконує функцію символізації (каналізації): коли про індивідуальні властивості людини (які вона не може контролювати та не усвідомлює) говорять інші люди, то ці властивості перетворюються на знаки, відбувається їхня символізація, завдяки якій має місце упредметнення психічної діяльності людини та досягається можливість їх *контролю* з боку людини [21, 61].

На практиці це досягалось через пошук таких форм *індивідуальної* та *колективної* активності юнаків і дівчат, які гарантували успішність та зумовлювали генерацію позитивного емоційного стану, який потім *“якорився”* (каналізувався та символізувався) за допомогою *ритуальних моментів* (*музика, пісня, ритуальні жести, малюнки-символи*), що започатковувалися у наших *навчально-тренінгових* групах (кількість членів котрих дорівнювала 12–15 учнів), які таким чином згуртовувалися навколо стану радості та успішності, що вважається одним з наріжних моментів групової взаємодії: як пише Дж. Хоманс у книжці *“Соціальна поведінка як обмін”*, чим більш згуртовано є група, тим більш цінними є почуття та дії, якими члени групи обмінюються.

Колективна активність юнаків і дівчат шкільного віку, яка сприяла генералізації стану радості, передбачала, перш за все, процес звільнення від роботи механізмів психологічного захисту, який виявляється у проблемі дисгармонізації свідомого та несвідомого [58, 59–61]. Тому тут важливим був процес об'єктивування логіки несвідомого, через що учень певним чином звільнявся від психологічних деформацій, які мали місце у власній рефлексії та сприйманні ситуації спілкування [58, 61]. Тут корисними були *тренінги самовираження* у русі (*“броуновський рух”*), малюнку (психомалюнок), мовленнєвій діяльності (групово дискусія, самовираження словом, спонтанною артикуляцією), у сфері уявлення (метод символдрами), асоціативній продукції (перебіг асоціацій), рольової активності (психодрама), шляхом гумористичної активації (*“Гумор – це важлива якість людської особистості; він дає можливість зайняти дистанцію по відношенню до чого завгодно, в тому числі і до самого себе, і тим самим досягти повного контролю над собою”* [39, 342]).

Стан радості, який генералізувався завдяки згаданим методам, каналізувався у ритуальні форми діяльності *екологічного осередку*, який ми створили у експериментальній групі. Він отримав назву *“Група глобального екологічного моніторингу та контролю”*. Діяльність цієї групи мала надціннісні (ідеальні) риси (які втілювалися у гаслах: *“Якщо не я, то хто ж?”*; *“Думай глобально, а дій локально”*) та поступово спрямовувалася у перспективному напрямку екоцентричного ідеалу, який полягає у *гармонізації екологічного змісту нашої планети*. Як писав А. Маслоу, система виховання сучасної людини нівелює *“комплекс сакральності”* (причетність до життя Усесвіту та можливість впливати на це життя), якій полягає у спрямованості до надціннісних цілей, високих (практично недосяжних) ідеалів, що дозволяє людині звільнитися від актуальної даності, сформувані вектори надситуативної діяльності, спрямованої, у

нашому випадку, на ідеальну надціль – гармонізацію екології планети (тобто учні експериментальної групи мали повірити у реальну можливість гармонізації екології Землі, яка буде здійснюватися завдяки діяльності “Групи глобального екологічного моніторингу та контролю”). Комплекс сакральності може успішно пробуджуватися на рівні колективних дій.

Цей висновок узгоджується з думкою В. П. Казначеева та Є. А. Спіріна про те, що групи протогомід (первісних людських популяцій, “чоловікозграй”) існували в умовах єдиної польової організації, що об’єднувала ансамблі нейронних констеляцій головного мозку кожного члена таких груп, які “могли функціонувати як єдиний “організм” на деякій території”. Згідно з гіпотезою В. П. Казначеева, клітини – наріжні елементи живої речовини – здійснюють життєдіяльність відповідно до динамічної атомно-молекулярної організації. У якості специфічного регулятора виступає сукупне ЕВМ, що створюється випромінюванням самих клітин, і зовнішнє ЕВМ космопланетарного середовища. Причому, внутриклітинне поле взаємодіє із зовнішніми полями поверхні Землі. Це сприяло виникненню “розумової форми живої речовини”, яку можна співвіднести з ноосферою В. І. Вернадського, з колективним безсвідомим К. Юнга та ін. “Розвиток праці, культури, соціальної, сімейної організації призвів до того, що первісні польові форми розумової речовини, – пише В. П. Казначеев, – “замаскувались”, “замаскувались” у нових соціальних домінантах”, зберігаючись у межах релігійно-міфологічного мислення та діяльності. Більш того, “кожен з нас у своєму життєвому циклі проходить стадію інтенсивного занурення у польову організацію – в ембріональному періоді, потім у ранньому дитинстві до трьох-п’яти років”. У подальшому польові взаємодії нівелюються “системами сучасного виховання, навчання, засвоєння правил життя (соціальних ролей)”. “Рання польова форма життя, – пише В. П. Казначеев, – завдячує своїм існуванням “слабким екологічним зв’язкам”, а реалізація властивості польової організації в ранніх людських популяціях пов’язана з міфологічним цілісно-польовим світосприйняттям древніх, яке сполучалося з обрядами – “синкретичними діями”, одна з яких – “тріумфальна церемонія”. “Ця церемонія, що полягала в опрацьованих масових проявах “героїчного ентузіазму” (ритуального тріумфального крику), була пов’язана з великими психофізичними витратами, – пише В. П. Казначеев, – і, безсумнівно, активізувала польову організацію щонайменше ранньої людини”. Аналоги тріумфальної церемонії можна знайти у явищах сучасної масової культури, наприклад у рок-культурі [22, 120–124].

Для полегшення процесу формування екоцентричного ідеалу ми використовували розроблений нами метод “**контрастуючої лабілізації**”, якій, подібно до методу екологічної лабілізації, полягає у цілеспрямованому педагогічному впливу (наприклад, ознайомленні учів з кризовим станом екології нашої планети), у результаті чого виникає психологічний дискомфорт, обумовлений розумінням відкритий неефективності у неї традиційних стратегій екологічної діяльності. Але у нас цей дискомфорт значно підсилювався (*контрастувався*) станом радості, якій був обов’язковим моментом наших навчальних тренінгів. Для знання дискомфорту та поновлення стану радості учням пропонувалася **екоцентричний ідеал як символізуюча (каналізуюча) умова підтримання стану радості**, який виявляв тенденцію перетворитися на певний стиль життя (оскільки частота взаємодії з навколишніми та внутрішніми об’єктами підвищує почуття атракції (прив’язаності) до них [13, 66].

Після того, як у наших групах встановлювався позитивний емоційний настрій та почав формуватися екоцентричний ідеал, а групова активність пере-

творилася певною мірою на *самоцінну сутність*, ми використовували *корегуючі та розвивальні тренінги*, які більшою частиною здійснювалися у формі рольових ігор (в тому числі екологічного спрямування) та були націлені на розширення ресурсних станів психіки, на розвиток відповідних параметрів, що нами діагностувалися.

Важливими особливостями роботи наших тренінгових груп було те, що, по-перше, учнів отримували “домашні завдання”, які полягали, наприклад, у проробці (“обкатці”) певною схемою рольової поведінки.

По-друге, для того, щоб зробити тренінги більш дійовими та динамічними, ми використовували ***символічне (віртуальне) навчання***, яке базується на відповідній теорії, що використовує ефект, котрий полягає у тому, що уявне повторення певних дій допомагає закодувати послідовність рухів, з яких будеться відповідна моторна (й чуттєва) навичка. Тобто певні рольові тренінги та їх окремі моменти, до яких залучалися учні, реалізовувалися у сфері їх уявлення.

Крім того, учні експериментальної групи мали можливість брати участь у діяльності (зокрема, у тренінгових заходах) міських громадських організацій та установ, таких, як “Асоціація психологів та вчителів, освіта ХХІ”, “Школа розвитку здібностей А. П. Вірковського” та ін.

Обов'язковими були щотижневі виходи на природу, які постійно проводяться активістами організації “Асоціація психологів та вчителів, освіта ХХІ”.

Згодом учні поступово залучалися до *реальної практики екологічного руху*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 210 с.
- 2.Аттокурова К. К. Экологические знания старшеклассников – фактор формирования ответственного отношения к окружающей среде: Автореф... дис. канд. пед. наук. – Бишкек, 1993. – 17 с.
- 3.Бардин К. В. Многомерность ощущений и ее использование наблюдателем // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 55–60.
- 4.Бахтияров О. Г. Постинформационные технологии: Введение в психонетику. – К.: Экспир, 1997. – 160 с.
- 5.Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
- 6.Бех І. Д. Відповідальність особистості як мета виховання // Початкова школа. – 1994. – № 9. – С. 4–8.
- 7.Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с.
- 8.Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М, 1994. – 187 с.
- 9.Бэндлер Р., Гриндер Дж. Трансформейшн. Нейролингвистическое программирование и структура гипноза. – СПб, 1995. – 317 с.
- 10.Вознюк О. В., Тичина О. Р. Людина, що навчається: головні аспекти нової парадигми освіти. – Житомир: Волинь, 1998. – 229 с.
- 11.Галеев Б. Человек, искусство, техника: проблемы синестезии в искусстве и технике. – Казань: Изд. КГУ, 1987. – 163 с.
- 12.Глазачев С.Н. Экология: учебная книга // Экология и жизнь. – 1997. – № 2–3. – С. 44–49.
- 13.Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд. МГУ, 1987. – 176 с.
- 14.Гулыга А. В. Космическая ответственность духа // Наука и религия. – 1989. – № 8. – С. 32–34.
- 15.Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – Л.: Наука, 1989. – 496 с.
- 16.Гурангов В. А., Долохов В. А. Курс начинающего волшебника: учебник везения. – Спб.: Питер, 2000. – 192 с.
- 17.Гурлева Т. Г. Діагностика та корекція відповідальності // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 5. – С. 5–11.
- 18.Данченко В. А. К вопросу о конструктивном знании // Вопросы саморазвития человека (междисциплинарный теоретико-методологический сборник), вып. 1. – 1989. – С. 6–10.
- 19.Дмитрук О. Ю., Щур Ю. В. Особливості навчально-тренувального туристського комплексу “тренінг командної взаємодії” // Громадське виховання особистості засобами дитячо-юнацького туризму і краєзнавства в умовах розвитку української держави: Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару. – Дніпропетровськ, 2001. – С. 46–54.
- 20.Дорфман Л. Я., Ковалева Г. В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
- 21.Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М.: Флинта, 1998. – 192 с.
- 22.Казначеев В. П., Спирин Е. А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.
- 23.Как построить свое “Я”. /Под ред. В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1991. – 136 с.
- 24.Карташев В. А. Система систем. Очерки общей теории и методологии. – М.: Прогресс-Академия, 1995. – 325 с.
- 25.Кривов Ю. И. “Экология человеческого развития” Ури Бронфенбреннера // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 100 – 105.
- 26.Лебідь С. Г. Формування екологічної культури учнів 7–11 класів у процесі вивчення курсу кології: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.

27. Литература древнего Востока. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 352 с.
28. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. – К., 1998. – 110 с.
29. Люк Хенс. Экология человека в Западной Европе // Экология. – 1996. – № 3. – С. 34–40.
30. Макаренко А. С. Педагогична поема. – К.: Рад.шк., 1973. – 524 с.
31. Максимов С. Д. Современное состояние генетических исследований в психологии // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 6. – С. 3–10.
32. Микитюк О. М., Злотін О. З., Бродвій В. М. та ін. Екологія людини. Підручник. – Харків: ХДПУ, “ОВС”, 2000. – 208 с.
33. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
34. Немчин Е. А. Состояния нервно-психического напряжения. – Л.: Изд. ЛГУ, 1983. – 167 с.
35. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // Вопросы философии. – 1965. – № 6. – С. 33–51.
36. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
37. Психология развивающейся личности. Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
38. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник /Ред. рада Доній В.М., Несен Т.М., Сохань Л.В., Єрмаков І.Г. та ін. – К: ІЗМН, 1996. – 792 с.
39. Психотерапевтическая энциклопедия /Под.ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 1999. – 752 с.
40. Пустовіт Г.П. Екологічна освіта учнів у позашкільних закладах: стан та перспективи // Екологічна освіта і виховання: досвід та перспективи. – Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ: Центр екологічної освіти та інформації, 2001. – С. 32–38.
41. Пустовіт Н., Краснобай О. Дослідження екологічної культури школярів // Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 4. – С. 36–40.
42. Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
43. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис... док. психол. наук. – К., 1997. – 447 с. Сенькевич В. М. Экологическое образование: интеграция научных знаний и образных представлений // Советская педагогика. – 1989. – № 5. – С. 15–19.
44. Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.
45. Сливаковская Л. С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. – М.: Изд. МГУ, 1988. – 198 с.
46. Титомир Л. П. Развитие ответственности у детей подросткового и старшего школьного возраста: Автореф. дис... канд. псих. наук. – К., 1998. – 26 с.
47. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 77.
48. Черняк Ю. А. Простота сложного. – М.: Знание, 1975. – 234 с.
49. Чудновский В. Э., Юркевич В. С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
50. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
51. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.
52. Щетинин М.П. Объемъ необъемного. Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
53. Эшби У. Несколько замечаний // Общая теория систем. – М.: Мир, 1966. – С. 164–179.
54. Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
55. Юон К. Ф. Об искусстве в 2-х т. – М.: Искусство, 1969. – Т. 1. – 230 с.
56. Ясвин В. А. Особенности личностного отношения к природе в подрост-

ковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 19–28.

57. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

58. Bacon F. De Dignitate and the Great Pretauration, Vol. 4. The Collected Works of Francis Bacon, eds. J. Spedding, L. Ellis and D. D. Heath, Longmans Green, 1980. – 456 p.

59. Bohm D. Wholeness and the Implicate Order. – London: Routledge & Regal Paul, 1980. – 220 p.

60. Cousins N. Anatomy of Illness: As Perceived by the Patient. – N. Y.: W. W. Norton and Company, 1979. – 256 p.

61. Dunbar H. F. Psychosomatic Diagnosis. – N. Y.: Hoeber, 1943. – 234 p.

62. Kinsella K. Designing group work that supports and enhances diverse classroom work styles. TESOL Journal. – 1996, V. 6. – N. 1. – P. 24–31.

63. Kohlberg. L. The cognitive-developmental approach to moral development. – Phi delta Kappan, 1975. – 312 p.

64. Williams L. Teaching for the two-sided brain. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1983. – 346 p.

**Вознюк
Олександр
Васильович**

**Становлення екологіч-
ної відповідальності
старшокласників у по-
заурочній діяльності**

(Методичні рекомендації)