

УДК 14.25.09

О.В. ВОЗНЮК
М. Житомир

ЕКОЛОГІЧНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ: ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ У ШКІЛЬНОГО ЮНАЦТВА

Існування сучасного людства зіштовхується з багатьма болючими проблемами економічного, політичного, морального характеру. Однак всі ці проблеми так чи інакше фокусуються у сфері екології. Тому кожне нове дослідження, здійснене у цьому напрямку, можна вважати вельми актуальним. Ця актуальність впливає не лише з екологічних проблем сьогодення. Вона залягає набагато глибше, оскільки однією з наріжних й фундаментальних цілей педагогічної діяльності педагогів минулого і сучасних педагогів-теоретиків та практиків є, як ми вважаємо, поновлення статусу *Homo ecologicus* – людини як розумної, активної, творчої істоти, інтегрованої в екологічний (космопланетарний) космос свого буття. Цей статус відбивається у таких поняттях та категоріях, як екологічна культура, екологічна свідомість, коеволюція людини і природи, ноосферна еволюція, екоцентрична, природоцентрична позиція особистості, екологічна відповідальність. Останнє поняття входить у об'єм змісту всіх попередніх понять, тобто є спільною понятійною основою їх єдності та виражає, таким чином, один з головних пріоритетів екологічної освіти та виховання.

Екологічна відповідальність є предметом комплексного дослідження, оскільки відповідальність як генералізуюче особистісне новоутворення вивчається у системі психолого-педагогічних наук, філософії, а дослідження екологічної свідомості передбачає залучення даних екології – науки, що набула трансдисциплінарні риси та постає спільним когнітивним ґрунтом синтезу багатьох наукових напрямків. Якщо відповідальність особистості прямо залежить від сфери застосування людиною своєї свободи (через що можна говорити про різні види відповідальності: сімейну, пов'язану із свободою індивіда у родинному колі й у сфері сімейних стосунків; соціальну, пов'язану зі свободою поведінки людини у сфері соціальних стосунків; моральну, пов'язану зі свободою поведінки особистості у сфері моральних відношень; правову, пов'язану із свободою поведінки у полі правових відношень та ін.), то екологічна відповідальність пов'язана зі свободою поведінки людини у сфері екологічних відношень, а ці останні можна вважати загальним й найбільш формальним типом будь-яких відношень, що існують у людському суспільстві. Тому формування екологічної відповідальності можна вважати інтегральним моментом формування всіх типів відповідальності й наріжним чинником формування людської особистості.

Однією з головних цілей екологічної освіти є формування в учнів екоцентрично-непрагматичного (екоцентричного) ставлення до природи, як до мети, що, як ми вважаємо, у своїй основі виражається у формуванні екологічної відповідальності, оскільки цей тип відповідальності передбачає контроль екологічного змісту дійсності й емпатичну відкритість останній, що, згідно з екологічною психопедагогікою виражає високий рівень суб'єктизації, суб'єктно-непрагматичне ставлення до природи, тобто ставлення до неї як до мети, а не засобу, що відповідає екоцентричному типу екологічної свідомості, яка характеризується трьома головними особливостями: 1) психологічною включеністю людини у світ природи, 2) сприйняттям природних об'єктів у якості повноправних суб'єктів, 3) прагненням до непрагматичної взаємодії зі світом природи. Відповідно, ці ж особливості є і характеристиками екологічної особистості.

Для екологічної особистості властива психологічна (перцептивно-афективна, мотиваційно-ціннісна, когнітивна) включеність у світ природи, що базується на уявленні про взаємозв'язаність світу людей і світу природи, а також суб'єктний характер сприйняття природних об'єктів. Для екологічної особистості властиво прагнення до непрагматичної взаємодії зі світом природи.

Відповідальність, принципово необхідною умовою якої є здатність контролювати події зовнішнього та внутрішнього середовища, реалізується за наявності рефлексії майбутнього, тобто спроможності до аналітичного прогнозу, який полягає у баченні наслідків дій та вчинків, розуміння причинно-наслідкового підґрунтя дійсності. Таким чином, відповідальність як контролююче-перетворювальний вплив на дійсність, орієнтується на ідеальні результати (аналітичний прогноз) цього впливу, що постають певною цінністю як мотиваційним чинником людської поведінки. Тобто, відповідальність (котра відбиває морально-нормативний аспект суспільних відносин) реалізується як певна ціннісна орієнтація, що входить у структуру особистісного ідеалу (як системі ціннісних орієнтацій, існуючих в усвідомленій чи неусвідомленій формі), головною характеристикою якого є спрямованість у майбутнє (через її рефлексію), яке у даному разі постає мотиваційним чинником людської поведінки.

Ось чому формування відповідальності реалізується шляхом розвитку рефлексії майбутнього, що нівелює різницю між теперішнім (актуальним) та майбутнім (потенційним, віртуальним, ідеальним), яке виявляє здатність, поряд з теперішнім, мотивувати поведінку людини. Ця мотивація майбутнім теперішнього постає у вигляді волі (як надситуативної активності й спрямованості у майбутнє), й виявляється у трьох функціях: 1) аналітичної рефлексії майбутнього; 2) цінності (ідеалу), що мотивує поведінку; 3) волі. Звідси впливають три компоненти відповідальності: когнітивний (рефлексія майбутнього), мотиваційно-ціннісний (ідеали) та поведінково-практичний (воля).

Екологічна відповідальність передбачає контроль екологічної складової дійсності не тільки на локальному, але й глобальному рівні, що виявляє емпатичну причетність людини своєму космопланетарному оточенню (суб'єктифікацію), контроль останнього через включення у всесвітній екологічний рух, наявність

екоцентованого ідеалу як спрямованості у ідеальне майбутнє (що постає потужним мотиваційним чинником людської поведінки, виявляючи високу пасіонарність), здатність рефлексувати це майбутнє, передбачати наслідки дій і вчинків (що виявляє діалектичне, тобто творче мислення), волю як психічний потенціал спрямованості у напрямку ідеальних цілей (ідеалу), що реалізується у практичній предметно-перетворювальній діяльності – активності зі зміни людиною себе і оточення.

Здатність людини до самоототожнення й самоідентифікації, тобто людське “Я”, що постає її наріжною цінністю, інтегральним фокусом всіх інших людських цінностей, виявляє парадоксальну єдність двох станів (котрі виключають один одного): емпатійної причетності до актуальної дійсності, що відтворює екологічний статус Homo ekologicus (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), виявляючи волю як надситуативну поведінку. Ця складна й парадоксальна понятійна ієрархія людського “Я” у фундаментальному вигляді постає у якості екологічної відповідальності, що на теоретичному рівні найбільш послідовно і логічно окреслює сутнісний зміст людського “Я”. Ми вважаємо, що не буде перебільшенням вважати, що метою розвитку людини є її “Я”, що у змістовно-функціональній формі постає у вигляді екологічної відповідальності, розвиток якої реалізується на шляху формування екоцентричного ідеалу через розширення рольового репертуару учнів, розвиток їх діалектично-творчого мислення, рефлексії майбутнього (що виявляє високу пасіонарність, здатність майбутнього мотивувати теперішню поведінку), саморефлексії (відстороненості від себе та ситуації), емпатійного занурення у своє оточення (через розвиток, вдосконалення перцептивно-афективного, когнітивного та практичного, тобто вольового, каналів взаємодії з цим оточенням), включення у всесвітній екологічний рух.

Найбільш сприятливий віковий період для розвитку ідеальної складової людини, що постає наріжним чинником формування екологічної відповідальності й людського “Я”, є юнацький вік, а найбільш адекватною формою для експериментального підтвердження цього висновку є позаурочна активність (діяльність), зміст якої у системі шкільної освіти жорстко не регламентований.

Можна виокремити три рівні актуалізації екологічної відповідальності згідно трьох критеріальних ознак:

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. 2. Рівень нормативно-культурно-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. 3. Рівень універсальний (творчий), 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 найближнього оточення: родина, соціальна група, держава).

Формування екологічної відповідальності здійснювалося у контексті таких завдань, як: розширення рольового репертуару юнаків і дівчат; розвиток емпатичних здібностей; розвиток екоцентричної позиції особистості (прагнення до гармонізації 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 півкулі 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.

Виходячи з аналізу шляхів формування екоцентричного ідеалу як наріжної складової екологічної відповідальності старшокласників, змісту та стратегій формування цього генералізуючого особистісного новоутворення нами був проведений констатуючий експеримент, протягом якого у юнаків і дівчат експериментальної групи діагностувалися три рівні актуалізації екологічної відповідальності старшокласників: егоцентричний (низький), нормативно-культурно-відповідний (середній), універсально-творчий (високий). Третій рівень розвитку екологічної відповідальності виявляє екоцентричний ідеал, який передбачає розвиненість всіх своїх компонентів. Тому діагностувати рівень розвитку екоцентричного ідеалу можна завдяки діагностиці його компонентів щодо рівня їх розвиненості, діагностуючи при цьому параметри особистості учнів, пов'язані з переважними факторами реалізації та елементами головного змісту формування екоцентричного ідеалу, які ми розробили.

Нами був проведений формуючий експеримент, який впливав з розробленого нами факультативу з формування екологічної відповідальності, що базувався на розробленій нами технології формування екоцентричного ідеалу. Наріжною умовою реалізації цієї технології був процес генералізації у учнів почуття, емоційного стану радості, 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. У процесі проведення факультативу шукалися такі форми індивідуальної та колективної активності юнаків і дівчат, які гарантували успішність та зумовлювали генерацію позитивного емоційного стану, який потім “якорився” (каналізувався та символізовувався) за допомогою ритуальних моментів (музика, пісня, ритуальні жести, малюнки-символи), що започатковувалися у наших навчально-тренінгових групах, які таким чином згуртовувалися навколо стану радості та успішності.

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 та поступово спрямовувалася у перспективному напрямку екоцентричного ідеалу, який полягає у гармонізації екологічного змісту нашої планети.

Для полегшення процесу формування екоцентричного ідеалу на цьому етапі формуючого експерименту, ми використовували розроблений нами метод “контрастуючої лабілізації”, який, подібно до методу екологічної лабілізації, полягає у цілеспрямованому педагогічному впливі (наприклад, ознайомленні учнів з кризовим станом екології нашої планети), у результаті чого виникає психологічний дискомфорт, обумовлений розумінням відкритийшоїся неефективності у неї традиційних стратегій екологічної діяльності. Але у нас цей дискомфорт значно посилювався (контрастувався) станом радості, який був обов'язковим моментом наших навчальних тренінгів. Для знаття дискомфорту та поновлення стану радості учням пропонувався екоцентричний ідеал як символізуюча (каналізуюча) умова підтримання стану радості, який виявляв тенденцію перетворитися на певний стиль життя.

На наступному етапі формуючого експерименту, після того, як у наших групах встановлювався позитивний емоційний настрій та почав формуватися екоцентричний ідеал, а групова активність перетворилася 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. На завершальному етапі формуючого експерименту учні поступово залучалися до реальної практики екологічного руху.

При вивченні особливостей формування когнітивного компонента екологічної відповідальності виявилася важлива закономірність (якщо за таку можна вважати наступний висновок): підвищенню рівня суб'єктифікації природних об'єктів сприяє поєднання конкретного та абстрактного шляху пізнання цих об'єктів. З одного боку, природні об'єкти наділяються людськими рисами, завдяки яким з ними можна підтримувати “психічні” стосунки, а з іншого, – комунікація з ними опосередковується найбільш загальними закономірностями, які виявляють велику ступінь абстракції.

У результаті проведення формуючого експерименту та шляхом діагностування респондентів контрольної та експериментальної груп отримані дані, які підтверджують ефективність запропонованої технології формування екоцентричного ідеалу як умови формування екологічної відповідальності.

Література:

- 1.Атфилд Р. Этика экологической ответственности // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 203–257.
- 2.Бех І. Д. Від волі до особистості: – К.: “Україна-Віта” – 1995. – 220 с.