

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПЛАТФОРМИ ІНВАЙРОНМЕНТАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Галина Балута

Анотація. У XXI столітті все більше уваги приділяється розвитку екологічного мислення. Замість того, щоб теоретично опанувати природу, людина має піклуватися про неї. Рівноцінне ставлення до природи має стати виховною універсалиєю, тому розглядається як цінність. Екологічна культура аналізується як етика збереження і герменевтична практика. Однак еколого-дискурсивна парадигма все ще залишається проблематичною в освіті. Серйозним недоліком освіти є фрагментарність пізнання, відсутність методологічної платформи, яка забезпечує картину єдності світу, «сімейної спорідненості» його явищ. Відтворення загальної картини є можливим шляхом введення у пізнавальний горизонт етичного «розуміючого» дискурсу. Тому метою статті є аналіз комплексного підходу у філософії освіти. У статті розглядається екологічна антропологія як методологічна основа еколого-дискурсивної парадигми, а також теоретико-методологічна платформа інвайронментальної освіти: (а) концепт цінності життя і його продовження у всіх проявах і формах (А. Швейцер), (б) холистичне світорозуміння, принципи: простоти, когерентності, доцільності як вихідні у схемах пояснення (А. Вайтхед), (в) комунікативна етика, інтегральний методологічний плюралізм як різні способи інтерпретації сутності (К. Вілбер), (г) нові моделі пізнання. Наголошується, що екологічне мислення неможливо сформувати без зміни епістемологічної моделі. Таким чином, замість фактів і компетенцій, пізнання людини має базуватися на цінностях. У роботі висвітлено ідею діагностичного пізнання, яке базується на цінностях. Отже, метафізична картина світу має значущий теоретико-методологічний потенціал, який розгортається у пізнавальному й етичному горизонті та є практикою освітньої рефлексії, яка інтегрує різні типи раціональності, трактує процес модернізації в освіті як реабілітацію онтологічних цінностей, витіснених інструментальними цінностями технічного прогресу.

Ключові слова: розуміння, герменевтика, цінність, методологія, евристика.

Філософія освіти є сферою сучасної практичної філософії, яка активно залучає «глобалізаційний параметр», враховує необхідність включення його аспектів як важливої компоненти сучасних освітніх програм. Питання якою має бути сучасна освіта включає результати дискусій, які звертають увагу на необхідність формування «соціального мислення», враховують запити часу та сценарії глобального розвитку. Відзначимо, що прогресивні парадигми освіти, задіяні в освітньому просторі, є партикулярними, вузькоспеціалізованими і тому лише частково придатними для успішного подолання глобальної кризи, оскільки, по-перше, залишаються одномірними, або наукоцентричними, а по-друге, не розрахованими на формування важливих ситуативних компетентностей, співвідносних із мінливими параметрами біосфери, техногенними наслідками раціональної культури. Освіта залишається за межами важливих цілей та соціальних цінностей, серед яких антропологічний дискурс, орієнтований на розуміння нелінійних закономірностей буття, цінностей розумного співіснування, усвідомлення природи як «дому буття». Спеціалізація, необхідна для розвитку цивілізованого мислення, негативно вплинула на філософське мислення освічених людей і, таким чином, на розвиток інститутів, покликаних сприяти освіті. Прогрес науки, що викликав предметне відмежування університетів, їх автономії, — сприяли звуженню широти мислення, — відмічав А. Н. Вайтхед [1]. Мислитель приділяв особливу увагу темі освіти як показнику інтелектуального прогресу, її принципам, зокрема — принципу розуміння як критерію належної освіти. Що ж має на увазі Вайтхед, коли міркує про розуміння як освітній принцип і спосіб мислення? У підсумку, йдеться про усвідомлення загального сенсу освіти — збереження біосоціального базису як середовища нашого існування. Вайтхед мотивує підсилити увагу до «розуміння», «якщо цивілізація збирається вижити» [1].

Критика недоліків традиційної освітньої культури, спостережувана і сьогодні, є небезпідставною, оскільки практично не враховується актуальний соціальний контекст та його реальні виклики. Як відомо, серед освітніх проблем найбільш гостро стоїть проблема розриву між освітою і соціальною динамікою, не розглядаються нагальні соціальні проблеми, їхні причини, наслідки, рішення. Ні особистий успіх, ні соціальний престиж окремо взятої країни не можуть мислитися як такі на фоні гострих загальнолюдських проблем, передусім, екологічних загроз, які демонструють синергійну природу з її особливою логікою та непередбачуваністю. Серйозним недоліком освіти є фрагментарність пізнання, відсутність методологічної платформи, яка

забезпечує картину єдності світу, «сімейної спорідненості» його явищ. Відтворення загальної картини є можливим шляхом введення у пізнавальний горизонт етичного «розуміючого» дискурсу, як це мислив Вайтхед, і пропонують також П. Фрейре, Ю. Н. Харарі, С. Д. Салас, В. Лефевр, Ф. Зімбардо, вказуючи на інформаційну і методологічну недостатність традиційної освіти, яка, зберігаючи стійке концептуальне ядро об'єктивізму, виключає ціннісні засади буття, не враховує його системні виміри, метафізичні плани; зводить до мінімуму рефлексивні практики, зберігаючи дух інтелектуальної конкуренції та індивідуальної прагматики.

У вітчизняній традиції екологічна тема в освіті представлена у працях А. Єрмоленка, І. Попової, С. Клепка, С. Куцепал, Т. Андрющенко та ін. Екологізація освітнього простору розглядається як головне завдання модернізації освіти ХХІ ст. При цьому у проблемному полі залишається питання теоретико-методологічного базису інноваційної та актуальної освітньої практики. Постає питання: які концепти, компетентності педагогічної епістемології можуть бути визначені як методологічні пріоритети освітньої культури нового типу.

Нові імперативи. Лейтмотивом філософії А. Н. Вайтхеда була ідея єдності природи людини та суспільства, розуміння життя як впорядкованого процесу, в якому людина та її інтенції мають бути гармонійно вбудовані в загальний порядок природи. Концептуальний проект, накреслений філософом, спонукає актуалізувати ціннісні (етичні), екологічні, комунікативні аспекти освіти, практично реалізувати імперативи «етики збереження», «етики співіснування», «етики розумних трансформацій», на відміну від некерованої «етики радикальних трансформацій». Таким чином як освітню універсалію можна запропонувати інвайронментальний, дискурсивно-екологічний підхід, який актуалізує етику спільної відповідальності суб'єктів задля збереження і розумного перетворення життєвого середовища. Як зауважує А. Єрмоленко:

Кантове запитання «що я повинен робити?» не втрачає актуальності, доповнюючись запитанням — що ми повинні робити разом, як обґрунтувати нашу спільну відповідальність, в якій була б ідентифікована й індивідуальна відповідальність [2, с. 25].

Наголошується, що «ніколи досі не стояло питання відповідальності за своє існування людини як виду, адже досі людина була не в змозі цілковито знищити себе як частину природи» [2, с. 182].

А. Єрмоленко актуалізує платформи, сформовані етикою Г. Йонаса, який під впливом ідей А. Н. Вайтхеда, включив у горизонт етичного дискурсу метафізичну основу.

Обґрунтування такої етики, яка вже не може обмежуватися сферою безпосередніх людських стосунків, повинно мати своїм наріжним каменем метафізику, виходячи з якої тільки й можна поставити запитання, чому люди взагалі мають бути у світі, отже, безумовно значущим є імператив, який вимагає забезпечити існування людей і в майбутньому [...]. Старі питання про відношення між буттям і належністю, причиною і метою, природою і цінністю мають бути онтологічно переорієнтовані, щоб по той бік ціннісного суб'єктивізму по-новому укорінити обов'язок людини в бутті [3, с. 8].

Ідея «турботи про себе» постає комплексом, який каталізує заміну пізнавального вектору, ціннісних інтенцій в освітніх програмах, ядром яких є принцип розуміння та його кореляти.

Принцип розуміння. Існують різні інтерпретації розуміння, як-от наприклад, фіксація зв'язків і відношень у формі знань чи інтегральна єдність. Принцип розуміння як «інтегральну єдність» — платформу пізнання, пояснення та інтерпретації актуалізують А. Уайтхед, Г. Гадамер, К. Вілбер, Д. Дойч, Р. Пенроуз та ін. Д. Дойч пише:

У майбутньому розуміння охопить загальну концепцію реальності всі пояснення будуть розумітися на фоні універсальності, а кожна нова ідея буде автоматично намагатися висвітлювати не тільки конкретний предмет, а у різній мірі всі предмети. Поглиблене розуміння, яке ми у підсумку отримуємо від цього великого об'єднання, може значно перевищити те, що принесло будь-яке із попередніх пояснень [4].

У лінгвістичній філософії була обґрунтована принципова відмінність інтерпретативних схем для різних культурних типів. Незважаючи на таку відмінність, «розуміння» постулювалось як універсальна платформа спільних соціокультурних практик (К. Юнг, Л. Вітгенштайн, Ю. Габермас). Також у соціальних науках береться до уваги підхід М. Вебера, за яким розуміння визначає смисл соціальної дії, її ціннісну спрямованість, що, на жаль, не завжди враховується у пізнавальних практиках, орієнтованих на «пізнання заради пізнання». Набуває методологічної вартості ідея про соціальний світ як конструкт його агентів (А. Шюц, П. Бурдьє, Е. Гідденс та ін.). Звідси випливає реальна можливість освітніх трансформацій єдиного типу і у підсумку — формування стійких аксіологічних пізнавальних засад, незалежно від культурних форм і традицій освіти.

Таким чином, конструкт пізнання може бути доповнений розумінням, що можна тлумачити як самоочевидний базис, за аналогією з мовою, яку ми можемо тлумачити як знання-розуміння, яке не потребує доведень. Інвайронментальна платформа мислиться як «розуміюча» методологія, яка включає:

(а) концепт цінності життя і його продовження у всіх проявах та формах (А. Швейцер), порівняльну футурологію, позитивні та негативні евристики (Г. Йонас);

(б) холістичне світорозуміння — визнання пріоритету цілого, що у свою чергу є частиною іншого цілого (у такій формі не суперечить редукціонізму), принципи: простоти, когерентності, доцільності як вихідні у схемах пояснення (А. Н. Вайтхед);

(в) комунікативну етику — процедури раціональної комунікації (К.-О. Апель), інтегральний методологічний плюралізм як різні способи інтерпретації сутності (К. Вілбер) [5];

(г) герменевтичну методологію;

(д) нові моделі пізнання та знання. Користуючись здобутками науки і, перш за все, філософії, ми можемо ретельніше осмислити зазначену пізнавальну модель, її переваги, проблемні кути, передумови адаптації в освітньому середовищі, співвідносячи наявний стан освіти з реальними можливостями та практичними соціальними потребами.

Програма Г. Йонаса: цінність життя, негативні евристики. Стосовно першого положення нашої програми візьмемо до уваги концепцію Г. Йонаса. Незважаючи на значну кількість досліджень в етичній теорії, його етична програма все ще недооцінена у реальній практиці. Йонас не приховував впливу метафізичної традиції А. Н. Вайтхеда, яка є конструктивною, передусім, у методологічному значенні. На відміну від класичної антропоцентричної моделі, Йонас обґрунтовує метафізичну модель реальності, включивши у неї також принцип «вразливості природи», пропонує нове розуміння знання як інформації, пов'язаної з середовищем, що є «відповідною каузальним масштабам нашої діяльності». Йонас актуалізує конструкт прогнозу — «порівняльну футурологію», відповідає на питання: чому треба сприяти, а чого варто уникнути, намагається окреслити актуальні цінності, морально-етичні імперативи «турботи про збереження життя», вважаючи їх пріоритетними щодо традиційних епістемологічних цілей. В етичній теорії філософ доповнює позитивні евристики класичної етики і концентрує увагу на евристиках страху, «вводячи в усталене досі поняття людини її ймовірне знищення» [3, с. 50]. Негативні евристики філософ вважає більш продуктивними практиками — негативні сценарії є однією з можливостей запобігання «апокаліптичній перспективі». Власне у такий «негативний» спосіб можливо виокремити реальні цінності.

Інструментом зазначеної практики повинні бути розумові експерименти з використанням логічних технік та продуктивної уяви.

Серйозним засновком “science fiction” є висування таких розумових (уявних) експериментів, результати яких можуть мати евристичну функцію [3, с. 54].

По-друге, рекомендує змістити акцент уваги з традиційних позитивних значущостей в бік «неблага» у зв'язку з аналізом негативних ймовірностей, по-третє, стверджує думку про більш пильне ставлення до починань, оскільки прискорення технологічного розвитку не залишає часу для корекції, яка стає дедалі складнішою, а свобода дедалі обмеженішою.

Холізм: світ як ціле. Ми розташовані у життєвому середовищі, не маючи можливості охопити його як ціле, але імпліцитно припускаємо цю якість, категоризуючи реальність на засадах єдності та цілості. Вже є аксіомою: функціонування системи можливе, якщо вона функціонує як ціле. Даоські мудреці, буддійська філософія та античні мислителі обґрунтували принцип холізму: реальним є ціле, яке визначає властивості частин. Холістична методологія — передбачає різнобічне осягання суті предмета — властива філософському мисленню як такому: реальність не є випадковою структурою, а є частиною закладеного порядку.

На перший погляд, усунення крайнощів партикулярної освіти можливе за рахунок ствердження вихідного відношення «людина — природа — Всесвіт» та заміни ціннісних інтенцій освіти, що полягають у моральному шануванні природи, але потрібно зауважити, що у такому сенсі принципи екологічної етики постають не як категоричні, а лише як гіпотетичні. Вони у певній мірі реалізовані у сучасному освітньому процесі, але не є дієвими, наскільки це вимагає час. З іншого боку, «екологічне мислення» за межами практичного опанування природи, її вдосконалення — є категорією, на відміну від знань. Також все ще зберігається загальнонаукова схема пояснення від нижчого до вищого, від природи до людини як розумного, але свавільного володаря природного творіння, що зрештою руйнує біологічний фундамент. Схема пояснення «вищого через нижче» абсолютизує природні начала — інстинкти, що набувають сублімованої чи раціоналізованої форми, є не менш проблематичними, оскільки зникає антропологічний фундамент: ціннісна сфера, притаманна людині. Людина як така з її системою цінностей, що олюднюють світ, зникає з духовного горизонту, залишаючись у просторі фактів, а далі — інстинктів. Отже, єдність соціального і біологічного, простоти і складності, людини і природи може бути зрозумілою крізь призму нелінійного порядку — «системи і синергії».

Холізм — ідея про те, що обґрунтованими є тільки пояснення, зроблені на основі систем більш високого рівня, протилежність редукціонізму [5].

Д. Дойч висловлює припущення, що розуміння залежить не від змісту нашого знання, а від його структури, уподібненій структурі реальності загалом. Класичні філософські постулати підводять до висновку про те, що все що є у людині, її свідомості, наприклад, раціональність, доцільність, властиве також природі, але у неявній формі.

Педагогічні герменевтики: світ як книга. Погодимось з думкою, що досягнення істини виходить далеко за межі емпіричних методів, що, як правило, розглядаються як остання інстанція у структурі дослідження. А. Єрмоленко пропонує низку стратегій, які дозволять сконструювати стійкий фундамент нової картини реальності шляхом заміни антропоцентричної моделі на біоцентричну та її кореляти, осмислення і впровадження економік нового типу, визначення меж втручання людини у природу, герменевтичну методологію «розуміння природи» — тлумачення світу як семантичної цілісності. З іншого боку, на основі ідей Г. Йонаса, формується тенденція «нарощування потенціалу суб'єктивності та свободи в живій природі».

Тлумачення світу як певної смислової та семантичної єдності уможливує ставлення до нього не тільки як до об'єкта пояснення, опанування та інструментального панування, а й як до суб'єкта розуміння, з яким можна знайти спільну мову, застосовуючи до нього герменевтичні методи пізнання [2, с. 195].

Досить оригінальною є стратегія розуміння і витлумачення «мови природи», яка у найбільшій мірі сягає витоків філософської культури доби Відродження, а також більш віддалених етапів, є предметом дослідження екологічної герменевтики, етології. Філософський інтерес, зорієнтований на відношення до екосистеми, в основі якого було б не тільки їх пояснення, а й розуміння, принаймні часткове, — відмічає А. Єрмоленко [2, с. 193]. Пригадаємо, що ідею розуміння мови світу в термінах семантики розглядали Т. Парацельс, Г. Галілей, І. Ньютон, Г. Сковорода, а також Г. Блюменберг, К. Лоренц, Я. фон Іксюль, К.-О. Апель та ін. Так, Апель пропонує позицію «комунікативного порозуміння» між людиною і природнім світом, його мовною грою. Етологія і соціобіологія не зможуть впоратися без квазігерменевтичної евристики [6, с. 441]. Світ — «універсальна бібліотека», книга, яку треба опанувати шляхом залучення герменевтичної методології. Тлумачення світу як книги приводить до наступних висновків: (а) світ утворює

певну єдність, спорідненість, неповторність своїх елементів; (б) існує необхідність розшифрування, закодованих у ній смислів [2, с. 194-195]. Однак герменевтика природи передбачає діалог, симетричність комунікації, «розуміючи» людину як суб'єкта природної довіри, завдяки якому мовчазна природа отримує можливість говорити.

Нові виміри пізнання. Знання як смисл. Пізнання, його специфіка залежить від системи відліку, перспективи спостереження. Багатоманіття форм раціональності не викликає заперечень, але укорінений концепт наукової раціональності як єдино виправданої форми не підлягає часу. Тривалий час пізнавальна настанова зберігає наукоцентризм, який спробував деконструювати Е. Гусерль, доводячи, що, на відміну від науки, саме життєвий світ є очевидністю, яка не потребує перебудови свідомості. Наука як система об'єктивних даних є вбудованою у життєвий простір, а не навпаки. Стає очевидним, що абсолютизація наукоцентричної моделі з її формами призводить до розриву між людиною та її буттєвим середовищем, руйнування механізмів взаємодії з ним на рівні адекватної смислової обробки, спорідненої з контекстом. Таким чином, наукова раціональність постає як у певному сенсі відокремлений конструкт, який кардинально і грубо актуалізується у життєвому середовищі, без огляду на всі можливі варіанти подальшого розвитку наукової події — експансія науки у простір природи. Поліфонія філософських дискусій сконцентрувала увагу на питанні, чим є пізнання у його альтернативних формах, що встановлює актуальність феноменологічного та герменевтичного дискурсів у педагогічній епістемології.

Оригінальний підхід до трактування пізнання був запропонований У. Матураною і Ф. Варелою, які доводять, що пізнання — інструмент адаптації до середовища. Таким чином, пізнання, його результати є життєвою цінністю і за межами зв'язку з життєвою системою, її різними модальностями, не є релевантними. Результати досліджень культурних практик як особливих пізнавальних стратегій досить переконливо це доводять: актуальними є ті знання, ідеали, цінності, що слугують збереженню ціннісного ядра того чи іншого культурного типу, сприяють виживанню, адаптації до змінних середовища. При цьому в окремих культурах важливим є синкретичне натуроцентричне знання, яке зберігає нерозривність зв'язку людина — природа.

Простежимо міркування Н. Хомського. «Те, що ми можемо пізнати, зумовлене концептуальними моделями нашого розуміння, — пише Н. Хомський, — отже те, що ми дійсно знаємо, або те, у чому ми переконані, залежить від особливого досвіду, який активізує в нас якусь

частку когнітивної системи, яка латентно перебуває у розумі» [7, с. 34]. Виходячи з зазначеного, у якості знання можемо мислити конструкти, які не суперечать, умовно кажучи, спорідненій концептуальній моделі. Не можна говорити про знання як систему фактів, якщо вони не є актуальними (спорідненими) певній системі відліку. (Звідси стає більш яким відомий концепт природоспорідненості та особистого досвіду як фундаментальної засади освітнього реформізму, представленого ідеями Г. Сковороди, М. Монтессорі, Дж. Дьюї та ін.).

Також Н. Хомський трактує знання у вузькому розумінні як «знання чогось» і у широкому, коли «знання» не вкладається у визначення, як наприклад, знання мови.

У такому розумінні «знане» буде погано визначеною і, мабуть, розпорошеною і неструктурованою частиною внутрішньо послідовних і важливих когнізованих схем і структур [7, с. 206].

Використовуючи аналогію «знання мови», мислитель використовує новий термін «когнізувати», що в порівнянні з поняттям «знати» має ширший обсяг і є аналогом розуміння — «мовчазного знання» (Н. Хомський). Мислитель аналізує різні схожі позиції: неусвідомлене знання (Г. Лейбніц), природне знання (Д. Юм). Можна пригадати також «вроджені ідеї» Р. Декарта чи підсвідомі змісти З. Фрейда. Висновок Хомського:

На мій погляд, принципи, які визначають наші системи знання і переконання, настільки повно і неподільно взаємодіють з «нашим знанням», в будь-якому розумінні цього терміну, що було б важко розвинути відповідну систему оцінки. І тому незрозуміло, що тут є проблемою, окрім термінології. Отже Д може прийняти рішення відкинути терміни «знання» і навіть «знання мови» (якщо хтось вважає його неприйнятним), оскільки у звичайному вживанні немає жодних заперечень для такого рішення. А якщо так, він буде говорити про *засвоєння, когнізування й компетенцію*, замість навчання, пізнання та знання» [7, с. 207].

Фундаментальною цінністю пізнання є смисл — антропогенетичний код і унікальний аналітико-синтетичний інструмент. Смисл як ментальний атрибут досліджують стійки, Г. Фреге, Е. Гусерль, М. Гайдегер, В. Франк, Ф. Капра та ін. Р. Пенроуз звертається до проблеми смислу як антропогенетичної інформації, яка, на відміну від машини, передається від людини до людини, тому, що люди мають схожий досвід, внутрішнє відчуття речей — розуміння [8]. Філософ зауважує — «розуміння», що не піддається обчисленню. Саме смисл є інструментом розуміння: ми постійно осмислюємо наш досвід у полі

його можливих альтернатив, наслідків нашого вибору. Всі форми комунікації, взаємодії з природним і соціальним середовищем мають смисл, оскільки націлені на явний чи неусвідомлений результат, його негативні чи позитивні прояви. Смисл як актуальна позитивна (перетворююча) значущість може розглядатися як прагматична, передусім, епістемологічна цінність.

Такого типу пізнання є співвідносним із діагностичним пізнанням, що поєднує наукове пізнання та герменевтичні практики. Діагностика як процес розпізнавання завжди передбачає деяку непрозорість (неочевидність) об'єкта, який у різних ситуаціях може змінювати параметри або залишатися прихованим. По-перше, діагностичне пізнання ґрунтується на розумінні складної структури реальності — наявності у ній ноуменального та феноменального рівнів, який проявляє симптоми невидимого. По-друге, вимагає комплексного мислення, гнучкості і водночас єдності його форм. Повертаючись до ідей Г. Йонаса, його концепту футурологічного мислення, зазначимо, що діагностика навколишніх явищ, аналіз їх впливу, природи, семантики, перебігу, — всебічне осмислення наявного стану речей у співвідношенні з можливими наслідками з метою своєчасного розрізнення неявного, а також конструювання стратегій ефективної корекції є важливою освітньою компетентністю, сформованою на засадах «розуміючої» методології, горизонтом пізнаваного смислу.

Підсумок. Багатоманіття та єдність світу не вичерпується емпіричною сферою — сферою видимого, що доводять І. Кант, А. Н. Вайтхед, Р. Пенроуз, Р. Гроссман та ін. Зокрема Р. Гроссман у книзі «Існування світу» наголошує, що світ не обмежується фізичним Всесвітом. Філософська онтологія висвітлює будову «не стільки нашого реально існуючого (актуального) світу, а будь-якого можливого світу, існування якого потенційно припустиме» [9, с. 101]. Отже метафізична картина світу має значущий теоретико-методологічний потенціал, який розгортається у пізнавальному та етичному горизонті і є практикою освітньої рефлексії, яка інтегрує різні типи раціональності, трактує процес модернізації в освіті як реабілітацію онтологічних цінностей, витіснених інструментальними цінностями технічного прогресу. Розуміння людини і світу на інвайронментальних засадах, у площині системної організації не перекреслює ідею відсутності знань, а навпаки, є результатом їх філософського опрацювання, спробою проникнення у ймовірні зв'язки реальності, її видимі і приховані кореляції, закономірності з метою долання односторонньої культивування наукового розуму, досягнення компромісу між істиною науки та істиною життєвого сві-

ту. На нашу думку, педагогічна епістемологія «розуміючого» типу є перспективним напрямом освітніх трансформацій.

Література

1. *Whitehead A.* Modes of Thought. New York: The Free Press, 1968.
2. *Єрмоленко А.* Соціальна етика та екологія. Гідність людини — шанування природи. Монографія. Київ: Лібра, 2010.
3. *Йонас Г.* Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. Київ: Лібра, 2001.
4. *Deutsch D.* The fabric of reality. London: Penguin Books Ltd, 1997.
5. *Wilber K.* The integral vision: A very short introduction to the revolutionary integral approach to life, God, the universe, and everything. Boulder, CO: Shambhala Publications, 2007.
6. *Апель К.-О.* Екологічна криза як виклик дискурсивній етиці / Єрмоленко А.М. *Комунікативна практична філософія*. Київ: Лібра, 1999. С. 413-454.
7. *Хомський Н.* Роздуми про мову. Львів: Ініціатива, 2000.
8. *Penrose R.* Shadows of the Mind: A Search for the Missing Science of Consciousness. Oxford: Oxford university press, 1994.
9. *Шрамко Я.В.* Філософська онтологія як теорія категорій: логічний підхід. *Актуальні проблеми духовності*. Кривий Ріг: КДПУ, 2017. Вип. 18. С. 101-108.
10. *Балута Г., Абдула А.* Принцип розуміння як методологічна платформа еколого-дискурсивної освітньої парадигми. *Вісник Львівського університету*. Серія: філософсько-політологічні студії. 2020. Вип. 30. С. 9-16.

References

1. *Whitehead A.* Modes of Thought. New York : The Free Press, 1968.
2. *Yermolenko A.* Sotsialna etyka ta ekolohiia. Hidnist liudyny – shanuvannia pryrody. Monohrafiia. Kyiv : Libra, 2010.
3. *Yonas H.* Pryntsyp vidpovidalnosti. U poshukakh etyky dlia tekhnolohichnoi tsyvilizatsii. Kyiv : Libra, 2001.
4. *Deutsch D.* The fabric of reality. London : Penguin Books Ltd, 1997.
5. *Wilber K.* The integral vision: A very short introduction to the revolutionary integral approach to life, God, the universe, and everything. Boulder, CO : Shambhala Publications, 2007.
6. *Apel K.-O.* Ekolohichna kryza yak vyklyk dyskursyvni etytsi / Yermolenko A.M. *Komunikatyvna praktychna filosofii*. Kyiv : Libra, 1999. S. 413-454.
7. *Khomskiy N.* Rozdumy pro movu. Lviv : Initsiatyva, 2000.
8. *Penrose R.* Shadows of the Mind : A Search for the Missing Science of Consciousness. Oxford : Oxford university press, 1994.
9. *Shramko Ya.V.* Filosofska ontolohiia yak teoriia katehorii: lohichni pidkhid. *Aktualni problemy dukhovnosti*. Kryvyi Rih : KDPU, 2017. Vyp. 18. S. 101-108.
10. *Baluta H.* Abdula A. Pryntsyp rozuminnia yak metodolohichna platforma ekoloho-dyskursyvnoi osvitnoi paradyhmy. *Visnyk Lviskoho universytetu. Serii: filofsksko-politolohichni studii*. 2020. Vyp. 30. S. 9-16.

ON THE PROBLEM OF FORMING A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PLATFORM OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

Halyna Baluta

Abstract. In the XXI century, more attention is drawn to the development of ecological thinking. Instead of explicating treatment of nature, a person should take care of it. Such a caring attitude should become an educational universal, so it is to be transmitted as value. Ecological culture is analyzed as conservation ethics and hermeneutic practice. However, the ecological-discursive paradigm

is still problematic in education. A serious drawback of education is the fragmentation of knowledge, the lack of a methodological platform that provides a picture of the unity of the world, the «family kinship» of its phenomena. Reproduction of the general picture is a possible way of introducing ethical «understanding» discourse into the cognitive horizon. Therefore, the objective of the paper is to analyze the ecological-discursive paradigm as a complex approach in philosophy of education. The paper considers environmental anthropology as the methodological basis of the ecological-discursive paradigm and also as a theoretician-methodological platform of environmental education: (a) the concept of the value of life and its continuation in all manifestations and forms (A. Schweitzer), (b) holistic worldview, (c) communicative ethics, integral methodological pluralism as different ways of interpreting the essence (K. Wilber), (d) new models of cognition. The paper emphasizes that ecological thinking cannot be developed without changing an epistemological model. Thus, instead of facts and competences, the person's cognition should be based on values. The paper highlights the idea of diagnostic cognition, which is based on values. Therefore, the metaphysical picture of the world has a significant theoretical and methodological potential, which unfolds in the cognitive and ethical horizon and is a practice of educational reflection that integrates different types of rationality, interprets the process of modernization in education as the rehabilitation of ontological values displaced by the instrumental values of technological progress.

Key words: understanding, hermeneutics, value, methodology, heuristics.

Надійшла до редакції 23 жовтня 2022 р.

Балута Галина Анатоліївна

Кафедра філософії

Криворізький державний педагогічний університет

просп. Гагаріна, 54

м. Кривий Ріг

50086

Baluta Halyna


Department of Philosophy


Kryvyi Rih State Pedagogical University


Gagarina ave., 54

Kryvyi Rih

50086

 <https://orcid.org/0000-0002-4772-9240>

 moment71164@gmail.com

 <https://doi.org/10.31812/apm.7633>