Концепція екологічної освіти: інтеграція природничо-наукового та гуманітарного складників

Серед сучасних екоосвітніх концепцій і підходів до формування практичних моделей екологічної освіти роль і статус гуманітарних знань остаточно не визначені і потребують спеціального дослідження як у контексті сучасної філософії освіти, так і в контексті філософії науки.

При обґрунтуванні концепції екологічної освіти належить відповісти на питання, яким чином це обґрунтування може здійснюватися в межах гуманітарної педагогіки. Остання формується в процесі переведення філософії освіти з царини роздумів про дух у спеціалізовану дослідницьку галузь – педагогіку [174, с. 535]. Але намагаючись надолужити брак гуманітарної складової в обґрунтуванні концепції екологічної освіти, помилково вважати, що вона цілком може бути вписана в систему гуманітарної педагогіки. Об’єктивно екологічна освіта неможлива без знань про закони функціонування природних систем. Проте природничо-наукові, екологічні знання мають бути вписані в ширшу систему, яка б враховувала все розмаїття форм і особливостей їх функціонування в суспільстві відповідно до соціально-економічних, духовних, естетичних, морально-етичних запитів і цінностей.

Природничі науки спираються на інструментально-прагматичне ставлення до реалій із метою перетворення «пізнавальної реалії на ресурс суспільства». Таке розуміння ролі природничих наук пов’язане зі становленням особливого – «технологічного» – типу цивілізації. Одним із недоліків чинної системи екологічної освіти є те, що вона значною мірою продовжує спиратися на пізнавальні засоби класичного раціоналізму «з його ідеалом незалежної від долі людини об’єктивістської абсолютної істини» [121, с. 277].

Сучасна модель екоосвіти має бути спрямована на інтеграцію чуттєво-емоційної, раціоналістично-інтелектуальної та діяльнісної сфер людського життя [49; 50]. Відповідно, гуманітарні знання мають створювати підвалини обґрунтування чуттєво-емоційного та діяльнісного складників екоосвіти і, водночас, виконувати інтеграційну функцію під час формування цілісної моделі екологічної освіти. Необхідність включення гуманітарного складника в концепцію екоосвіти виявляється у такому.

По-перше, одним із завдань екоосвіти є формування бережливого ставлення до природи, відновлення втраченої гармонії між природою й людиною. Але природа виступає не лише об'єктом природничо-наукових, а й гуманітарних досліджень. У гуманітарних науках прослідковується стійка і тривала традиція дослідження й осягнення природи засобами художньої культури. Природа була і є стабільним критерієм краси і гармонії для культури. Але цій красі і гармонії загрожує сучасна глобальна екологічна криза. Із погляду гуманітаристики, руйнування природи й екологічні кризи загрожують не лише фізичному буттю людини, а й людській духовності, тому що руйнують людське в людині й трансформують екзистенційну долю людини [150, с. 8–75]. Тому перед гуманітаристикою постає завдання подолати екологічні кризи за допомогою освітніх засобів.

По-друге, сучасний екологізм, як ідейно-світоглядна стратегія, що спрямована на оптимізацію відносин між людиною і природою, створення нової етики («етики недомінування» й «етики турботи»), звертається не лише до природничо-наукових знань, а й до гуманітарної сфери (міфу, віри, традиційних знань, сакральних і романтичних уявлень про природу та місце людини в ній) [49]. Проте цей аспект екологізму не є достатньо дослідженим і артикульованим у вітчизняній філософії науки та філософії освіти. Тому дослідження

екоосвітнього потенціалу гуманітарних знань сприятиме не лише розвитку екоосвіти, а й розвитку концептуальної бази екологізму. Екологізм намагається поєднати наукове, сакральне і духовне осягнення природи задля відвернення екологічної й гуманітарної катастрофи. У цьому контексті заслуговують на увагу думки академіка М. Холодного, котрий, як природознавець, приділяв велику увагу об'єктивним науковим методам дослідження природи, але й нагадував, що природа – це не лише джерело, завдяки якому людина задовольняє свої пізнавальні й матеріальні потреби, а й «джерело, що живить почуття прекрасного в житті людини» [240, с. 413].

Без інтеграції екологічної освіти в її природничо-науковому змісті й гуманітарної освіти сучасне людство не зможе усвідомити своє реальне становище у світі, що вкрай необхідно для тривалості власного існування. Насправді ж, на думку німецького філософа К. Маєр-Абіха, для людей вкрай необхідно усвідомити себе «синами та доньками Землі в природній спільноті» і сприйняти «позалюдську природу як наш спільносвіт» [153, с. 9]. Цьому має сприяти проект нового просвітництва, завданням якого, за визначення К. Маєр-Абіха, є доповнення першого просвітництва щодо природної рівності людей від народження другим просвітництвом, спрямованим на розкриття ролі людини не лише в суспільному розвитку, а й у природі. Ключовою ідеєю другого просвітництва має стати ідея «щодо нашої природної спорідненості з усім іншим світом» [153, с. 46].

Філософській концепції «спільносвіту» К. Маєр-Абіха суголосні поезії Богдана-Ігоря Антонича («Зелена Євангелія»): «Я розумію вас, звірята і рослини, / я чую, як шумлять комети і зростають трави» [4, с. 198] або поезії Миколи Заболоцького: «Но для бездн, где летят метеоры, / Ни большого, ни малого нет, / И равно беспредельны просторы / Для микробов, людей и планет» [100, с. 224].

Темі екологічної освіти та її філософсько-методологічному обґрунтуванню присвячено чимало праць, в яких пропонуються різноманітні підходи до розуміння концепції екологічної освіти та виховання.

Зокрема, дискусії розгортаються навколо того, чи має бути єдина концепція екологічної освіти, оскільки очевидно, що сьогодні такої концепції немає. Так, М. Кисельов та Ф. Канак констатують, що «ми не маємо і навряд чи матимемо єдину екологічну концепцію, яку можна було б – після певного дидактичного адаптування – рекомендувати освітянам для реалізації в усіх формах навчального процесу» [121, с. 274]. Хоча ця теза була сформульована авторами в монографії «Національне буття серед екологічних реалій» ще 2000 року, вона досі залишається актуальною. Негативним наслідком такого стану речей вони вважають редукцію екологічної освіти до програм чи то у вигляді системи заборон, чи то замилування окремими фрагментами природи, чи то у формі коментарів до конкретних фактів з природознавства без глибокого проникнення в суть екологічних проблем. Згадані автори також критично оцінюють намагання жорсткої регламентації екологічної освіти: «що саме, в якому вигляді, якими засобами та в якому класі викладати» [121, с. 274].

Більш категоричним є російський філософ І. Лісєєв, який переконаний у тому, що не повинно і не може бути якогось одного навчального курсу «Екологія». «Оскільки всі екологічні проблеми комплексні і виникають на перетині суспільних, природничих і технічних знань, – роз’яснює він свою позицію, – всі ці курси мають починатися з аналізу екологічних проблем цих сфер діяльності, з виокремленням і обговоренням тих нових регулятивів, які приводять до гармонізації відносин суспільства, що розвивається, і природи, що змінюється» [250, с. 8].

За намаганнями створити єдину концепцію екоосвіти проглядається така загальна вада педагогічної науки і практики, як предметоцентризм. На практиці, за спостереженням Ю. Терещенка, предметоцентризм виявляється в тому, що до навчально-виховних планів уводять нові предмети, а наслідком такого підходу є перевантаження всіх учасників освітнього процесу в освітній установі [222, с. 160].

Екстраполюючи цей висновок Ю. Терещенка у сферу екологічної освіти, можна окреслити таку картину. Запровадження в навчальні програми курсу з екології як додаткового предмета, а отже, виведення його за межі програм з біології, ще не гарантує цілісного усвідомлення учнями складності екологічних проблем сучасності і розуміння ними як проблем людини і суспільства, так і сприйняття цих проблем через індивідуальний досвід та вироблення відповідних норм суспільної та індивідуальної поведінки. Значно продуктивнішим здається акцентування на екологічних проблемах під час викладання програм із біології (зникнення видів рослин і тварин), географії (зміни клімату, виснаження ресурсів тощо), фізики (фізичні закони та розроблення альтернативних джерел енергії тощо), хімії (хімічні забруднювачі довкілля та методи очищення довкілля), економіки (зміни клімату і виснаження ресурсів та зміни структури економіки, ринку праці й товарів тощо), валеології (зміни клімату та здоров’я людини), літератури (образ природи в літературній творчості тощо). Саме такий підхід, на нашу думку, дозволить «скласти пазли» сучасних екологічних проблем і підходів до їх розв’язання в цілісну картину.

Екологізаця навчального процесу має стати частиною педагогіки, наскрізною ідеєю якої є ***життєзнавство*** як «сукупність знань, що формує цілісне уявлення про земне життя (включаючи й життя людини) в єдності осмислення його загальних та унікальних особливостей» [138, с. 123]. У навчальних планах, програмах, підручниках людину слід ніби

огорнути «живою оболонкою, тим довкіллям, у якому вона народжується, росте й закінчує свій земний шлях» [138, с. 128], а для цього слід не лише змінити зміст освіти, але й її предметну структуру. Викладання ж життєзнавства є справою багатьох фахівців, в ході якого, на переконання В. Крисаченка, слід поєднати воєдино найбільш розвинені біологічні дисципліни, які дають уявлення про окремі риси живого, «з прийнятими нами апріорно тезами про єдність і цілісність живого й відповідно про саме таке його сприйняття у педагогічному процесі» [138, с. 129].

Складність побудови єдиної концепції екоосвіти пояснюється, насамперед, складністю предмета екологічних досліджень. Неуспіх таких намагань може свідчити й про принципову неможливість побудови єдиної універсальної концепції екологічної освіти. Інакше кажучи, ця ситуація унаочнює застереження Л. Верби-Киященка та П. Тищенка про небезпеку бажання «єдиної єдності». Неможливість віднайдення такої «єдиної єдності» є відображенням кризи класичного раціоналізму, яка може бути подолана шляхом пошуку підвалин для виправдання самої «роздробленості» або обґрунтування об’єктивності плюралізму. Разом із тим визнання множинності й об’єктивного характеру плюралізму не заперечує спрямування мислення на пошук єдності. Воно радше переформатовує її відповідно до нової ситуації в науці та культурі. Питання про єдність, на думку згаданих дослідників, зміщується зі сфери метафізики у сферу життєвої практики, включно з практикою філософською, і є характерним для багатьох форм сучасного філософування [31, с. 17–18].

Плюралістичну природу екоосвіти досліджує Т. Гардашук, зазначаючи, що упродовж останніх десятиліть поняття «екоосвіта» стало надзвичайно популярним і широко використовується в науковій, освітньо-педагогічній, інформаційній, просвітницькій, громадській і політичній сферах і, відповідно, наповнюється різноманітними

змістами [52; 24]. У своїх працях дослідниця також звертає увагу на широкий діапазон критеріїв, що використовуються для формування концепції екологічної освіти, поділяючи їх на чотири основні групи. Зупинимося коротко на них.

До першої групи належать підходи, згідно з якими екоосвіта розглядається як складова загальноосвітнього процесу. Відповідно, розвиток концепції екологічної освіти та шляхів її реалізації на практиці відбувається в контексті реформування всієї освітньої галузі й на основі нової філософії освіти. Зазначимо, що ми також частково дотримувалися цього підходу, розглядаючи співвідношення екоосвіти в системі сучасної освітньої парадигми.

До другої групи належать підходи, в яких обґрунтовується необхідність інституалізації екоосвіти як самостійної освітньої дисципліни на базі спеціально виробленої методологічної платформи зі сформульованою метою і завданнями, понятійно-категоріальним апаратом, методичним і дидактичним інструментарієм тощо. Такі підходи, як зауважує Т. Гардашук, також передбачають експансію принципів екоосвіти в інші освітні галузі з метою їх екологізації [54, с. 112]. Власне питання реалізації таких підходів розглядається нами як спроба розроблення єдиної концепції екологічної освіти, на основі чого зроблено висновок про об'єктивні труднощі цих зусиль і практичні вади, що з них випливають.

До третьої групи належать підходи, прихильники яких обстоюють доцільність розроблення низки відносно автономних освітніх концепцій, які спираються на різноманітні філософські, культурні й освітні традиції та орієнтуються на конкретні цільові групи чи розв'язання конкретних питань охорони природи і поліпшення довкілля. Такі підходи видаються нам плідними, бо реально віддзеркалюють «об'єктивність плюралізму», про яку пишуть

Л. Верба-Киященко і П. Тищенко, і дозволяють аналізувати різні екоосвітні концепції, не намагаючись звести до «спільного знаменника» на засадах предметоцентризму. Водночас усі вони узасадничені на фундаментальному принципі збереження існування буття природи та буття людини.

І, нарешті, до четвертої групи підходів Т. Гардашук зараховує концепції екоосвіти, що є важливими і невід'ємними складовими екологістських (зокрема й екофілософських) концепцій (глибинна екологія, біорегіоналізм, екофемінізм та ін.), що претендують на роль світоглядних орієнтирів і практичних настанов щодо подолання як кризового стану довкілля, так і гуманітарної кризи. Наприклад, принципи глибинної екології, як одного з найбільш яскравих і популярних напрямів сучасного екологізму та руху на захист природи, активно використовуються як підґрунтя екоосвітніх концепцій і широко залучаються до різноманітних педагогічних практик [273; 307].

Можна припустити, що плюралізм екоосвітніх концепцій і практик цілком вписується в модерну і постмодерну плюралізацію та розширення багатоманітності типів раціональності, про що пише В. Вельш у своїй праці «Наш постмодерний модерн». У багатоманітності раціональності виявляється її сила, а суб'єкти-носії такої раціональності «здатні пізнавати більше, сягати далі, завжди все враховувати і бути завжди відкритими до іншого» [30, с. 298]. Такі суб'єкти, зауважує В. Вельш, можуть робити вибір з-поміж різних типів раціональності й здійснювати переходи між ними, що набуває особливої значущості в складних життєвих ситуаціях, до яких, безумовно, належить глобальна екологічна криза та глобальні екологічні виклики. Водночас В. Вельш звертає увагу на неоднозначність сприйняття плюральності. Тому під час її аналізу слід звертати увагу на

такі форми співіснування різних раціональностей [30, с. 300]. Множинне може:

- з'являтися як «розрізнене співіснування монадичних одиниць»;
- «інсценуватися як напружене зіткнення різних парадигм в одному творі»;
- приховуватися в нівельованих формах, «де різні підходи даються взнаки, але окремо вже не читаються».

«У постмодерні, – підсумовує В. Вельш, – плюральність зростає до самозрозумілості й перехідності, які стають її власним здобутком. І це тримає на прицілі концепція перехідного розуму» [30, с. 300]. Причому множинніть (плюральність) може розгортатися як екстенсивно, так і інтенсивно. Важливо також, що плюральний концепт постмодерну не лише «прояснює підходи, характер і межі інших позицій», а й радикалізує сам концепт модерну, надаючи йому реалістичніших рис [30, с. 304]. Теоретичне обґрунтування плюральності потребує й адекватної практики плюральності, найбільшими небезпеками для якої є «всілякість і поверховість». Поверхневість виявляється в самозвеличенні, відсутності належної аргументації; всілякість, що зводиться до формули «все придатне», по суті, є нівеляцією плюральності. Зрештою, підсумовує В. Вельш, плюральність «має запропонувати саме себе. Призначити можна тільки хибне» [30, с. 304–311].

Розмисли В. Вельша про природу плюральності можуть розглядатися як підґрунтя для обґрунтування багатоманітності форм екоосвіти.

Аналізуючи філософсько-методологічні засади концепції екологічної освіти, дослідники наголошують на її міждисциплінарній природі, вказуючи на тісний зв'язок екоосвіти з природознавством, краєзнавством, валеологією тощо. Тому вона не може бути зведена до якоїсь однієї дисципліни. При цьому дослідники цілком слушно

застерігають від небезпеки розриву між природничо-науковою та соціогуманітарною складовою системи освіти загалом та екоосвіти зокрема, а подолання цього недоліку належить до стратегічних завдань розвитку сучасного наукового пізнання та освітянської практики. Тому ***поняття «екологізація» та «гуманітаризація» є ключовими для сучасної педагогічної теорії і практики, оскільки природничі науки можуть надавати алгоритми розв'язання низки соціогуманітарних проблем, а гуманітаризація природничих наук позбавляє останні «вад об'єктивістського та неморальнісного бачення світу» [121, с. 278].***

М. Кисельов і Ф. Канак вбачають у поєднанні природничого та соціогуманітарного знання необхідну передумову інтеграції, об'єднання конкретно-екологічного матеріалу в єдину систему, завдяки чому навчальним програмам буде надано визначеності й концептуальності, бо саме на гуманітаристику покладається висока місія культивування найкращих рис людської натури – шляхетності, милосердя, освіченості, гуманності загалом [121, с. 279–280]. Традиційно ці людські чесноти розглядалися в системі міжлюдських взаємин та взаємин між людиною і суспільством. Сьогодні спостерігається значне розширення меж гуманізму за рахунок поширення цих чеснот і якостей як на окремі об'єкти природи, так і природу як цінність загалом. Тому до вже згаданих чеснот, безумовно, мають долучитися ще й такі чесноти, як любов до природи та живих істот, що її населяють, турбота про них. Інакше кажучи, сформульований А. Швайцером принцип благоговіння перед життям набуває сьогодні надзвичайно актуального змісту. Насправді людина є моральнісною лише тоді, писав А. Швайцер, коли підпорядковується «внутрішній спонуці допомагати будь-якому життю, якому вона може допомогти, й утримуватися від того, щоб завдавати живому якоїсь шкоди. Вона не питає, якою мірою те чи те життя

заслуговує на її зусилля, вона не питає також чи може вона і якою мірою ***відчути його доброту. Для неї священне життя як таке» [247, с. 218].***

У цілому позитивно оцінюючи запропонований підхід, який бере до уваги принципи гуманізації та гуманітаризації наукового пізнання, варто також згадати й пропозиції інтеграції природничо-наукових знань у соціокультурну систему, коли проблеми екології набувають не лише наукового, а й культурного статусу. Тому екоосвіту й ековиховання розлядають як чинник формування екологічної культури, а комплексні екологічні знання та вміння адекватно застосовувати їх на практиці, у повсякденному житті, коли вони стають нормою життя, ознаками культури особистості та суспільства загалом.

Отже, ми бачимо, що, незважаючи на високий рівень актуалізації теми екологічної освіти та її філософсько-методологічного аналізу, розроблення сучасної концепції екологічної освіти далеке від свого завершення чи принаймні того рівня вирішення, який би задовольняв вимоги часу. Недоліки сучасного стану розроблення концепції екологічної освіти зумовлені:

1) різними підходами в баченні засад і принципів формування концепції екологічної освіти, що зумовлено складним, комплексним характером обох її складових (як екологічної проблематики, так і освітньої теорії і практики);

2) несформованістю понятійного апарату та невизначеністю базових понять («екологічна освіта», «екологічне виховання», «екопросвіта», «екологічна компетентність», «екологічна грамотність», «екологічна культура»).

З огляду на це, визначаються такі підходи до формування концепції екоосвіти:

1) монодисциплінарний, або дисципліноцентричний;

2) міждисциплінарний;

3) трансдисциплінарний.

Досвід упровадження екологічної освіти переконливо доводить обмеженість монодисциплінарного, або дисципліноцентричного, підходу на користь міждисциплінарного чи трансдисципланарного підходів, що випливає з об'єктивного плюралізму екологічних реалій та екологічних проблем, а також неможливості їх розгляду поза гуманітарною сферою. Міждисциплінарна та плюралістична природа екологічної освіти унеможливлює її аналіз поза гуманітарною сферою, а формування концепції чи концепцій екологічної освіти – тільки на основі одного предмета.

Постійне збільшення наукових знань як в природничо-науковій, так і в гуманітарній сферах стимулює створення нових міждисциплінарних, багатоцисциплінарних і трансдисциплінарних дослідних галузей. Цей феномен докладно досліджують В. Чешко та Ю. Косова [241]. Одним із результатів цих процесів є формування так званого «кентаврового знання», що має складну структуру і до якого не завжди можна застосувати традиційні методи аналізу. Це знання часто є інтерпретаційним знанням, що виконує посередницьку функцію між теорією та емпірією.

С. Пустовіт звертає увагу на такі риси кентаврового знання як концептуальний та ціннісний синкретизм, їхню ціннісну зорієнтованість на такі власне наукові ідеали як наукова істина, новизна, ефективність, прагматизм, оптимізація, так і на ідеали, що виходять за межі традиційної наукової картини світу, а саме ідеали свободи, щастя, здоров'я, користі, справедливості [196, с. 95]. Дослідниця наводить в якості прикладу знань кентаврового типу біоетику, котра об'єднує не лише розрізнені різноякісні за походженням і складністю елементи, теоретичні й праксеологічні складові споріднених галузей знань і практик, а й фрагменти, теорії, концепти, що запозичені з різноманітних галузей природничих і гуманітарних наук.

До таких знань, на нашу думку, належать і знання, пов'язані з обґрунтуванням концепції (чи концепцій) екоосвіти (теоретичне знання й освітні практики). Тому до них цілком можна застосувати характеристику, сформульовану В. Чешком і Ю. Косовою, які вважають, що пояснювальна модель тут може мати не одну, «кілька систем вихідних постулатів і принципів, лише частково сумісних один з одним», а зв'язок між ними здійснюється через прикладні – «проективні виходи теоретичних концепцій». Відповідно, таке «кентаврове» знання не так відповідає засадам класичної наукової теорії з її ієрархічними структурами, як являє собою мережу відносно автономних теоретичних концепцій» [241, с. 96].

Об'єктивною підставою для розвитку трансдисциплінарної методології є визнання складності реальності та намагання подолати редукціонізм в його різноманітних проявах. Трансдисциплінарність набуває також значення методології універсального діалогу, тобто намагань представників різних культурних, наукових і філософських традицій знайти спільну парадигму сучасного розуміння природи людини [63, с. 25], бо без розроблення методології трансдисциплінарності, на переконання французько-румунського вченого Басараба Ніколеску, діалог у сучасному складному світі може перетворитися на монолог, а питання про взаємодію дисциплін породжено потребою продуктивного використання потенціалу сучасних наукових знань та «свободу від дисциплінарної тиранії» (за Б. Ніколеску) [63, с. 29].

У стислому викладі методології трансдисциплінарності Басараба Ніколеску, поданому О. Гомілко в огляді, присвяченому висвітленню роботи Десятого світового конгресу ISUD «Людська істота: її природа та функції» (4–9 липня 2014 року, Крайова, Румунія), зазначається, що ця методологія спирається на три засадничі аксіоми: онтологічну, логічну та епістемологічну. Перша аксіома стверджує існування різних рівнів

реальності об’єкта, яким відповідають різні рівні реальності суб’єкта. У другій аксіомі йдеться про перехід від одного рівня реальності, який забезпечує логіка прихованого третього рівня. Третя ж аксіома стверджує, що структури тотальності рівнів реальності втілюються у складних структурах наших знань про довкілля, суспільство та власну природу. Рівні реальності, за Б. Ніколеску, набувають значення ключового концепту під час обґрунтування трансдисциплінарності, а кожен рівень реальності визначено одночасним існуванням усіх інших рівнів. Тому кожен окремо взятий рівень реальності є неповним, але всі рівні реальності взаємопов’язані через складність структури самої реальності.

Таке бачення методології трансдисциплінарності є результатом тривалих досліджень Б. Ніколеску [311].

У контексті нашого дослідження важливого значення набуває теза Б. Ніколеску про те, що неповність рівнів реальності зумовлює відкритість знань про них. Тому, підсумовує О. Гомілко виклад концепції Б. Ніколеску, із позицій трансдисциплінарності, «концепт складності реальності являє собою модерну форму античного принципу універсальної взаємозалежності та поняття космосу». Тому Б. Ніколеску пропонує сучасну епоху, знання якої орієнтовані на трансдисциплінарну парадигму, назвати космодерністю (Cosmodernity) [63, с. 31–32].

Б. Ніколеску також ставить під сумнів досить поширене в філософській антропології уявлення про людину як «недостатню істоту», протиставляючи їй необхідність усвідомлення людиною власної складності, що є передумовою усвідомлення людиною себе «як небезпечної істоти», що становить загрозу довкіллю та решті природи. «Таким чином, – висновує О. Гомілко з викладу концепції Б. Ніколеску, – відновлення зв’язку Homo sapiens із природою та його збереження стає можливим через визнання складності буття» [63, с. 32].

Б. Ніколеску переконаний, що методологія трансдисциплінарності звільняє величезний простір для нових знань [311].

Таким чином, обґрунтування концепції екологічної освіти має зважати на ситуацію, що склалася внаслідок зміни гуманітарної парадигми, яка, як уже зазначалося з покликанням на О. Огурцова[174], передбачає розмаїття педагогічних практик і трансформацію процедур розуміння відповідно до практики освіти.

Висновки до Розділу 1

Результати дослідження, здійсненого у Розділі 1, стисло можна підсумувати таким чином.

1. Сучасна екологічна криза набула глобального масштабу і є надзвичайно складним явищем, яке має свої природничо-наукові, соціально-економічні, гуманітарні, політичні, філософсько-світоглядні, екзистенційні виміри. Значною мірою кризові екологічні явища спричинені всім комплексом людської діяльності, яка, у свою чергу, ґрунтується на певних принципах сприйняття, бачення та розуміння світу, ставлення людини до навколишнього природного середовища та спирається на систему регулятивів і цінностей, що в комплексі визначають цілі та завдання перетворювальної діяльності людини.

2. До філософсько-світоглядних причин екологічних криз, зумовлених людиною, зокрема, відносять західноєвропейську філософську традицію, яка виправдовувала діяльність суб’єкта щодо підкорення природи за допомогою техніки (В. Гьосле). Реалії сьогодення переконливо свідчать, що дискусії «про екологічну кризу», включно з її витоками й причинами та наслідками для буття людини, в жодному разі не є ідеологічно перебільшеною псевдопроблемою, які заступають попередню стурбованість лівих про соціальну несправедливість у світі капіталізму (К.-О. Апель).

3. У наш час набуває актуальності не лише критичний аналіз засад перетворювальної діяльності людини, сформованої у попередні історичні епохи, та чинної системи регулятивів і цінностей, а й створення «нової парадигми сучасної культури» або нової екологічної парадигми, спрямованої на подолання відчуження людини від природи. Екологічні кризи спричиняють переспрямування вектора сучасних філософсько-світоглядних рефлексій.
Сутність цього процесу полягає у зміні інтерпретації в системі координат «людина – природа» й перенесення акценту з перетворювальної діяльності людини на осмислення зворотних процесів – проникнення природи в усі сфери людського буття (В. Табачковський).

4. Екологічна криза другої половини XX – початку XXI ст. є одночасно і причиною, і наслідком антропологічної та гуманітарної криз. Тому всі ці види криз слід розглядати комплексно й у тісному взаємозв'язку, спираючись на засади і принципи філософської антропології, яка, згідно з позицією київської школи філософської антропології, поєднує об'єктивно-науковий підхід із суб'єктивно-реалістичною позицією. Важливість філософсько-антропологічного підходу зумовлюється тим, що екологічні проблеми перетворюються на проблеми людського буття, зачіпаючи всі його сфери, виходячи за межі природничих наук і пронизуючи як соціогуманітарні науки, так і науки про дух. Зокрема, реакцією на загострення екологічних криз другої половини XX ст. стало формування екології людини та соціальної екології як комплексних дисципліни, що вивчають закономірності взаємодії людини і суспільства загалом з навколишнім середовищем (М. Кисельов) та екологічної етики.

5. Важливим чинником змін свідомості людей щодо розуміння цінності природи та ставлення до неї є екологічна освіта, яка, з огляду на ту обставину, що екологічна проблематика пронизує всі аспекти

людського буття і входить у сферу філософської антропології, має також включати природничо-науковий, соціогуманітарний і духовний аспекти. Відповідно постає завдання методологічного обґрунтування органічного залучення екологічних компонентів у загальний освітянський процес і збільшення його дидактичного навантаження (М. Кисельов, Ф. Канак).

6. Аналіз підходів до обґрунтування та розроблення концепції екологічної освіти дозволяє стверджувати, що поза гуманітаризацією будь-яка концепція екологічної освіти буде неповною, оскільки саме гуманітарні знання дозволяють осмислити глибинні засади людського буття, духовності й моралі, сформувати певну систему цінностей, на основі яких можна подолати екологічні та гуманітарні кризи.

7. У зв’язку з актуалізацією екоосвіти як засобу подолання екологічних криз сучасності постає питання розширення як методологічного інструментарію науково-природничого пізнання та застосування методів гуманітарних наук, так і використання цього інструментарію для обґрунтування концепції екологічної освіти, а раціональні підходи до пізнання законів функціонування природи мають бути доповнені осягненням прихованих у природі смислів та їх тлумаченням (Г. Блюменберг).

8. Концепція екологічної освіти формується в контексті становлення загальної освітньої парадигми та досліджень освіти як самостійного предмета та спеціальної галузі філософських студій – філософії освіти, що вивчає складні зв’язки освіти з іншими формами людської діяльності та життя суспільства. Для формування сучасної концепції екологічної освіти вагомого методологічного значення набуває положення про те, що справжня освіта і справжнє виховання розглядаються в контекстах суспільства ризику та з урахуванням викликів глобалізації, актуалізуючи розвідки філософії у метаплощині та у метавимірах (М. Култаєва).

9. Екоосвіта та ековиховання розглядаються як своєрідні альтернативи підходам, що репрезентують відмову від «підкорення природи», антисцієнтизм, технофобія, з одного боку, та удосконалення стратегій природокористування та ресурсозаощадження, що спираються на ідеології сцієнтизму і технологічного оптимізму. Поглиблення знань про природу та функціонування природних екосистем здійснюється за допомогою розроблення навчальних програм для всіх груп населення й розширення різних фахових знань про вплив людської діяльності на довкілля, що відповідає стратегії неперервної екологічної освіти.

10. Оскільки ні технофобія, ні технологічний оптимізм не гарантують подолання екологічної кризи, то їх критичному оцінюванню та оптимізації взаємодії людини з навколишнім світом має сприяти поглиблення знань людини про природу, про онтологічну залежність людини від природного світу, а також відповідна зміна ціннісно-світоглядних орієнтирів людини та суспільства. У реалізації цього завдання ключова роль належить не лише науці, а й культурі та мистецтву, і освіті загалом, насамперед екологічній освіті та вихованню, де донедавна ключові позиції посідали науки природничого циклу, що виступали й виступають інструментом пізнання природи, а тепер дедалі більшу роль починають відігравати технічні й комп’ютерні науки.

11. Спостерігається посилення ролі гуманітарних наук у пізнанні природи та їх потенціалу в подоланні екологічної кризи. Як частина цього дискурсу актуалізується питання про визначення екоосвітнього потенціалу гуманітарного знання, у зв’язку з чим, по-перше, актуалізується питання про природу гуманітарного знання та гуманітарної освіти; по-друге, аналіз формування концепції екоосвіти в системі сучасної освітньої парадигми.

12. Дослідження співвідношення природничо-наукового та гуманітарного знання, природничих і гуманітарних наук, виявлення спільного та відмінного в їх методах і підходах має давні традиції в історії

та методології науки. Сучасні трансформації філософії збігаються зі змінами у світі, а отже, й із суспільно-історичним досвідом світу, формуючи нові запити до гуманітарних наук, тобто спостерігається зміна гуманітарної парадигми.

13. Історично становлення самосвідомості гуманітарних наук відбувалося в тісній взаємодії з філософським обґрунтуванням науки на моделі природознавства і формувалося фактично під впливом зразка природничих наук (Х.-Г. Гадамер).

14. З'ясуванню екоосвітнього потенціалу гуманітарних знань має передувати аналіз змісту поняття освіти, оскільки саме це поняття, згідно з Х.-Г. Гадамером, допомагає збагнути глибину духовної еволюції та розуміння освіти як «зростання до гуманності» (Гердер). Початково поняття «освіта» пов'язувалося з природними процесами (як процесами утворення, становлення витворів природи), але згодом цілковито перейшло в царину культури для означення специфічного людського способу перетворення, розвитку «природних задатків і можливостей».

15. Освіта є сходження до загального (Гегель), що містить не лише теоретичний аспект освіти, а й визначення людської розумності в цілому (Х.-Г. Гадамер). Освіта як сходження до загального є не лише процесом, а й завданням, метою, що вимагає надавати перевагу загальному перед особливим: «під час отримання освіти ніщо не зникає, але все зберігається»; має місце об'єктивна необхідність «надавати перевагу загальному перед особливим» та «здатність упізнавати в чужому своє, вживатися в нього» (Х.-Г. Гадамер).

16. Освіта є ключовим гуманітарним поняттям і, відповідно, будь-яка освіта належить до гуманітарної сфери. Тому й екологічну освіту не можна обмежити лише сферою природознавства. Доводиться констатувати, що роль і статус гуманітарних знань у розробленні сучасних концепцій екологічної освіти та практичних моделей їх впровадження не

достатньо вивчені і потребують спеціального дослідження як у контексті сучасної філософії освіти, так і в контексті філософії науки. Передумовою для цього є спільна стурбованість природознавців і гуманітаріїв становищем людини у світі, внаслідок чого об'єктом гуманітарного знання стає не лише людина, а й той інтелектуальний простір, що вибудовується «навколо неї» (В. Лук'янець).

17. Особливість і важливість гуманітарного підходу до формування концепції екоосвіти полягає в залученні людського фактора до аналізу цілісної системи та місії (здатності) гуманітарних наук забезпечувати «особливо вільну рухливість духу» (Х.-Г. Гадамера). З одного боку, природничо-наукові, екологічні знання мають бути вписані в ширшу систему, яка б враховувала все розмаїття форм і особливостей їх функціонування в суспільстві відповідно до соціально-економічних, духовних, естетичних, морально-етичних запитів і цінностей. З іншого боку, необхідність включення гуманітарної складової в концепцію екоосвіти виявляється у необхідності формуванні бережливого ставлення до природи, відновлення втраченої гармонії між природою й людиною, коли природа виступає не лише об'єктом природничо-наукових, а й гуманітарних досліджень.

18. Аналіз чинних підходів до розроблення концепції екоосвіти свідчить про досить впливову тенденцію, що має на меті обґрунтувати єдину модель такої освіти, а в основі її лежить така загальна вада педагогічної науки і практики, як предметоцентризм, монодисциплінарність і бажання «єдиної єдності» (Л. Верба-Киященко, П. Тищенко). Тривалий неуспіх таких намагань може свідчити про принципову неможливість побудови єдиної універсальної концепції екологічної освіти, що є одним із виявів кризи класичного раціоналізму. Разом із тим, складність побудови єдиної концепції екоосвіти пояснюється і об'єктивною складністю предмета екологічних досліджень.

19. Як альтернатива предметоцентричного підходу, спрямованого на обґрунтування єдиної концепції екоосвіти, може розглядатися спроба пошуку підвалин для обґрунтування об'єктивності плюралізму (Л. Верба-Киященко, П. Тищенко), згідно з якою екоосвіта не може бути зведена до якоїсь однієї дисципліни. Філософсько-методологічними підвалинами формування концепції/концепцій екоосвіти виступають міждисциплінірність і трансдисциплінарність.

20. Досвід упровадження екологічної освіти переконливо доводить обмеженість монодисциплінарного або дисципліноцентричного підходу на користь міждисциплінарного чи трансдисципланарного підходів, що випливають з об'єктивного плюралізму екологічних реалій та екологічних проблем. Міждисциплінарна та плюралістична природа екологічної освіти унеможливлює її аналіз поза гуманітарною сферою, а формування концепції чи концепцій екологічної освіти – тільки на основі одного предмета. Обґрунтування концепції екологічної освіти має зважати на ситуацію, що склалася внаслідок зміни гуманітарної парадигми, яка передбачає розмаїття педагогічних практик і трансформацію процедур розуміння відповідно до практики освіти (О. Огурцов).

21. Значний потенціал для формування методологічних підвалин формування концепції екоосвіти та визначення екоосвітнього потенціалу гуманітарних знань має філософія американського філософа Дж. Д'юї, який визначав філософію освіти як «форму мислення, яка, як і все мислення, походить від усього непевного у предметі досвіду і має на меті визначити природу проблеми і сформулювати гіпотези, щоб перевірити їх на практиці, у дії» (Дж. Д'юї). Формування концепції екологічної освіти, програм і навчальних планів також можна розглядати як розв'язання суперечності між зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку освіти, оскільки сам запит на екологічну освіту виник як реакція освіти на виклики екологічної кризи, що відіграють роль зовнішнього чинника щодо

освіти. Екологічну освіту й виховання необхідно розглядати насамперед у межах динамічних (за Дж. Д'юї), а не статичних теорій виховання.

22. Зміщення суспільної уваги та стурбованості з царини біофізичного довкілля до більш широкого розуміння довкілля, що містить як техногенне, так і соціальне середовище з усіма його економічними, політичними, культурно-соціальними, морально-етичними та естетичними складовими,

на тлі загострення глобальних і локальних екологічних криз, починаючи з 1970-х років, створило основу для обґрунтування концепції сталого (збалансованого) розвитку.

23. Незважаючи на те, що екологічна освіта й освіта для сталого (збалансованого) розвитку задекларовані як пріоритетні напрями суспільної діяльності, на шляху їх ефективної та результативної реалізації постають значні перешкоди методологічного характеру, зокрема, пов'язані визначенням обох форм освіти та їх взаємозв'язку, а також методологічної ролі наук про природу, про суспільство і про людину в обґрунтуванні концепції сталого розвитку й освітньої діяльності, спрямованої на її реалізацію.

24. Поняття освіти для сталого розвитку є ширшим за екологічну освіту. Тому освіта для сталого розвитку не може бути редукована до екологічної освіти, так само як екологічна освіта – до одного з розділів природничо-наукової освіти на основі монодисциплінарного підходу. Освіта для сталого розвитку обов'язково повинна брати до уваги людину та суспільство, тобто охоплювати гуманітарний аспект, оскільки вони дозволяють осмислити глибинні засади людського буття, духовності й моралі, сформувати систему цінностей, що відповідає цілям сталого розвитку. Тому постає методологічне завдання гуманітаризації двох рівнів освіти – гуманітаризації екологічної освіти та гуманітаризації освіти для сталого розвитку.

25. Потреба гуманітаризації та гуманізації екологічних знань відповідає запитам сучасності, а методологічною підставою для цього є відмова від протиставлення природничо-наукової та гуманітарної сфер на користь з’ясування їх доповнювального характеру, що сприятиме цілісному освоєнню дійсності.