

ФІЛОСОФСЬКІ НАУКИ

УДК 141.7:316.3]:37.013(410+477)
DOI <https://doi.org/10.30970/PPS.2020.30.1>

ПРИНЦИП РОЗУМІННЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАТФОРМА ЕКОЛОГО-ДИСКУРСИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Галина Балута

*Криворізький державний педагогічний університет,
кафедра філософії
просп. Гагаріна, 54, 50086, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

Андрій Абдула

*Криворізький державний педагогічний університет,
кафедра філософії
просп. Гагаріна, 54, 50086, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

У статті здійснено спробу обґрунтування філософсько-методологічних засад еколого-дискурсивної парадигми – універсальної комплексної світоглядної платформи – з метою включення її в освітній простір як базової. Здійснюється огляд ідей Г. Йонаса, А.Н. Уайтхеда, М. Хайдеггера, демонстрація їх теоретичної перспективи. Окреслюється завдання поєднання етичних настанов щодо людини і стосовно природи в контексті етики турботи про світ. Екологічна антропологія розглядається як така, що формує новий етичний образ, відповідно до якого моральність людини не може бути реалізована за межами усвідомлення екологічних імперативів у ситуації морального вибору. Досліджується поняття «композиції» А.Н. Уайтхеда як ключового освітнього конструкта культури мислення та діагностичної оцінки явищ. Аналізується проблема освітніх сенсів у контексті екологічної антропології й екологічної етики, яка включає моральні константи у практичний освітній горизонт, формує уявлення про людину як частину природного цілого. Здійснюється перегляд концепцій «розуміння» як філософське доповнення принципу «композиції» А.Н. Уайтхеда, що полягає в дослідженні системостворювальних чинників, які конституюють цілісність речі; у розгляді об'єкта як єдності елементів, його впливу на оточення. Переглядається «піраміда знання» з метою доведення значущості ціннісно орієнтованого знання у структурі компетентності. Концепт раціональності інтерпретується в горизонті відношення «людина – природа» крізь призму моральності, доцільності. На основі класичних постулатів проводиться думка, що раціональність як інваріант порядку властива як людині, так і природі. З метою обґрунтування «етики збереження» як універсальної освітньої платформи здійснюється перегляд пізнавальних моделей із посиленням на теоретичні реконструкції метафізичних програм і актуальних когнітивних навичок. Аргументується, що постійна апеляція до чуттєвого пізнання є обмеженою. Цінність знання у структурі компетентності вимірюється з урахуванням цілісної картини реальності.

Ключові слова: розуміння, пізнання, дискурс, композиція, етика, метафізика, цінності, мораль, екологічна антропологія, парадигма, компетентність.

Сучасна філософія освіти зважає на необхідність включення в освітній простір екологічної культури як базову освітню платформу. Питання стосовно того, якою має бути сучасна освіта, стає приводом для міркувань, які враховують глобальні сценарії розвитку подій. Парадигми освіти, задіяні в освітньому просторі, не сконцентровані на глобальних

проблемах, бо по суті не мають єдиного методологічного базису, залишаються спеціалізованими. Вони не розраховані на формування ситуативних компетентностей, які відповідають випадковим, нелінійним соціальним конфігураціям. А. Єрмоленко в контексті соціально-етичних дискусій актуалізує універсальний принцип екологічної відповідальності – імператив сьогодення, сформований етикою Г. Йонаса, який у міркуваннях про виклики техногенної цивілізації включив у горизонт природничого дискурсу метафізичний елемент [1]. Погляди Г. Йонаса можна визначити як спробу спростування дуалізму філософської класики на ґрунті аргументів «філософської біології» – оцінки феномену організму як онтологічного інваріанту. Філософ акцентує увагу на тому, що природа людської діяльності кардинально змінилась, відтепер її предметом постає вся біосфера планети, за яку людина має відповідати, оскільки має над нею владу [1, с. 20]. На цьому тлі обмеженість ближнім і одночасним поступається місцем усвідомленню масштабності перетворень, визнанню рухливості та кумулятивності умов буття та діяльності [1, с. 21]. Етика Г. Йонаса була сформована під впливом ідей А.Н. Уайтхеда, які змінили світогляд філософа. А.Н. Уайтхед намагався вийти за межі картезіанського онтологічного проекту, мислив буття як органічну єдність і цілісність, наділену атрибутами внутрішнього життя. Провідною категорією спадщини А.Н. Уайтхеда виявилось поняття свободи, яка зі зростанням проявляється в людині – вершині буттєвої піраміди: моральні константи як сфера належного вивисуються над сущим. Г. Йонас наголошує, що актуальність філософії в наш час полягає в її практичному сенсі, коли йдеться про благо, цінність «збереження» як реальні значущості, пов'язані із ситуацією морального вибору.

Отже, екологічна етика мислиться як важливий аспект онтології й антропології. А. Єрмоленко в монографії «Соціальна етика та екологія. Гідність людини – шанування природи» зауважує: «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]. Екологічна проблематика «турботи про себе» постає комплексом, який каталізує зміну вектора соціальної дії, ціннісних інтенцій освіти на ґрунті розуміння пріоритету етичного екологічного дискурсу, тлумачення моралі як онтологічного осередку. Успіхи освіти на ниві знань не є достатніми без сформованих моральних засад, зберігається недооцінка етичних знань у системі освіти. Тенденція до спеціалізації в освіті негативно вплинула на філософське мислення освічених людей і на розвиток інститутів, покликаних сприяти освіті, як уважав А.Н. Уайтхед. Прогрес науки спричинив предметне відмежування університетів, їхню автономію, сприяв звуженню широти мислення. Розвиток науки, спеціалізація призвели до «закритого» мислення, націленого на конкретний результат, безвідносно до його сенсу, наслідків. XIX ст. було століттям великих досягнень, але дослідження і критика, притаманні цій добі, витіснили розуміння, як зазначає А.Н. Уайтхед [3, с. 372]. Освітня ситуація, описана мислителем, не змінилася і у XXI ст. Що ж має на увазі філософ, коли міркує про «розуміння» як головну освітню цінність, мотивує підсилити увагу до «розуміння»? «Якщо цивілізація збирається вижити, тоді поширення розуміння є першим завданням», – пише А.Н. Уайтхед [3, с. 373]. Філософська методологія А.Н. Уайтхеда ґрунтувалася на ідеї єдності природи, розуміння життя як впорядкованого процесу, у якому людина, її моральність мають бути вписані в загальний порядок буття. У зв'язку з вищезазначеним пропонуємо розглянути і виокремити еколого-дискурсивну освітню платформу, її методологічні кореляції як актуальний універсальний освітній сценарій сьогодення.

Становлення екологічної парадигми пов'язане з іменами А. Леопольда, А. Швейцера, Д. Коллікотта, Г. Піхта, О. Одума, Г. Йонаса, К. Лоренца й інших, активною місією

діячів Римського клубу. Важливим є також момент комунікативної етики, яка актуалізує комунікативну парадигму як універсальний фундамент екологічної етики. Учасники дискурсу повинні розуміти один одного, як уважає Ю. Хабермас, виходячи з того, що соціальна дія є можливою як осмислена за умови спільності розуміння ситуації [4]. У вітчизняній традиції екологічна тема в освіті представлена у працях І. Попової, С. Клепка, А. Єрмоленко й інших. У зазначеному контексті є актуальним дисертаційне дослідження І. Попової «Освітня парадигма екобезпечного розвитку трансформаційного суспільства», у якому «екологізація» освітнього простору розглядається як головне завдання модернізації освіти XXI ст. [5]. Наголошується, що аксіологізація освітнього простору сприяє конструюванню екозберігаючої освітньої моделі як надзвичайно цінної. «Наукове значення має екологічна проблематика трансформаційного суспільства в ретроспективі філософського дискурсу, яка пов'язана з дослідженням взаємозалежності між людиною, конкретним суспільством і просторово-соціальним середовищем», – підкреслює автор дослідження [5, с. 11]. Водночас філософська платформа, її методологічні аспекти, ціннісні виміри представлені не повною мірою. Спробуємо доповнити актуальний аналіз вищезазначеної проблеми філософськими аргументами.

Екологічна антропология й освіта. На ґрунті ідей М. Шелера, Г. Плеснера, А. Гелена започаткував свій розвиток антропологічний дискурс. Методологічним був висунутий принцип цілісної людини – носія біологічної та культурної програм. М. Шелер, А. Гелен переосмислили поняття «довкілля» (Umwelt), розуміючи під цим увесь світ, на відміну від функціонального поняття, яке запропонував Я. фон Юкскюль, за яким «будь-яка жива істота має своє довкілля, пов'язане з її конституцією» [2, с. 206]. Г. Піхт обґрунтував принцип «гуманної екології», вважаючи, що ідентичність людини міститься не в самій людині, а за її межами [2]. Отже, стає зрозумілим, «<...> що сьогодні природне середовище, земля, представлена як спільнота, біоетичне співтовариство; і що, отже, екологічна або земельна етика можливі» [6, с. 83].

Виникає завдання поєднати дві етичні настанови: щодо людини і щодо природи, керуючись етикою турботи про світ як гармонійну єдність людини і природи. Екологічна антропология формує новий етичний образ: моральність людини не може бути реалізованою за межами усвідомлення екологічних імперативів.

М. Хайдеггер уважав, що метафізика притаманна природі людини. Дуалізм свідомості і тіла із часів Декарта вже містив суперечність. «У подальшій теоретичній еволюції раціоналістична метафізика Нового часу заходить у глухий кут штучних дефініцій, оскільки пов'язана з невизначеним у філософському дискурсі, тому незрозумілим розрізненням між сущим і буттям. Тому проблема людини, на його думку, має вирішуватися на іншому рівні її постановки, а саме – що таке сама природа? Що таке сама метафізика? Хто така, всередині цієї природної метафізики, сама людина?», – пише Б. Головко [7, с. 97].

Погоджуємося, що критика традиційної освітньої культури, спостережувана сьогодні, є небезпідставною. Серед освітніх проблем найбільш гостра проблема розриву між освітою і соціальними траєкторіями. Освіта формує зразки спрощеного, «відірваного» мислення, без розуміння актуальних життєвих проблем, серед яких проблема збереження екосфери в модусі розуміння «сімейної спорідненості» людини і природи, їх органічного зв'язку. Ні особистий успіх, ні успіх окремо взятої країни не може мислитися як можливий на тлі планетарних викликів і загроз, які демонструють помітну системність і непередбачуваність. Отже, екологічна освіта як обов'язкова компонента освітніх програм, незалежно від їхньої парадигматичної специфіки, етнокультурного контексту розгляда-

ється нами як один з уповільнених, однак надійних та цілком реальних чинників позитивних екологічних зрушень.

Чи має шанс освіта такого змісту бути реальною без стійкої методологічної платформи, яка забезпечить глибину усвідомлення екологічної етики відповідальності? Даріо Салас Соммер – автор концепції «фізики моралі», яка ґрунтується на ідеї всезагального порядку буття у взаємодії всіх його частин і моральнісних засад, доводить, що натепер «фізика моралі» є надійним інструментом практики осмисленого навчання. Ураховуються глобальні перспективи: гострота і неминучість глобальних проблем, наявність еволюційних кутів, помилкових стратегій у зв'язку зі знеціненням, поверхневим розумінням значущості моралі. Даріо Салас Соммер значно розширює горизонт звичних уявлень про мораль, міркує в руслі антропологічної педагогіки, сконцентрованої на формуванні глобального мислення. Дослідник порушує тему «ноосферного» розуміння моралі, на відміну від тлумачення моралі як норми соціальної взаємодії, сфери автономії, свободи, відірваної від природи [8]. Пізнання і розуміння природних законів у їхній єдності з людиною, усвідомлення моралі як вітальної цінності є універсальним освітнім сенсом, який стирає мовні, соціальні та культурні бар'єри.

Проблема розуміння. Проблема розуміння є класичною проблемою, найбільшою мірою вирішуваною у феноменології та герменевтиці. У герменевтичній традиції розуміння було показано як онтологічний принцип. М. Хайдеггер у «Бутті і часі» розглядає тлумачення і розуміння як складники замкненого буття, яке стає відкритим завдяки смислу. Розуміння не може бути визначеним, «проявленим» без смислу як інформаційного інструменту «відкриття» буття. Отже, розуміння – не ідеал пізнання, а радше його позитивні можливості [9]. Герменевтичну модель пізнання взяли до уваги представники радикального конструктивізму, які обґрунтовують пізнання як атрибут традиції, інструмент адаптації до життєвого середовища (У. Магурана, Ф. Варела). У лінгвістичній філософії розуміння було обґрунтоване як універсальна платформа спільних практик, незалежно від різності мовних схем (Л. Вітгенштейн, Ю. Хабермас). Також у соціальних науках береться до уваги підхід М. Вебера, за яким розуміння визначає смисл соціальної дії, її ціннісну спрямованість. Набуває методологічної вартості інтерпретація соціального світу як конструкції його агентів (А. Шюц, П. Бурдьє, Е. Гідденс та ін.). «Що ж таке розуміння?», – запитує А. Уайтхед. «Наприклад, у математиці, у звичайному її розумінні ідеальний факт виокремлюється як самоочевидний», – пише він [3, с. 374]. Для характеристики розуміння як базового конструкта філософ вводить поняття «композиція», яка розкладається двома шляхами: а) дослідження системотворчих чинників, які конституують річ, її цілісність, очевидність; б) аналіз речі як єдності компонентів, її впливу на оточення. «Перший спосіб розуміння може бути названий внутрішнім, а другий – зовнішнім» [3, с. 374]. У першому річ пізнається як результат, у другому – як каузальний чинник. Відчуття розумності, доцільності співвідносне зі зростанням розуміння. На нашу думку, принцип розуміння може вважатись актуальним методологічним нарисом модернізованої освіти, сконцентрованої на проблемі екозбереження й ековідтворення.

«Екологічна» епістемологія. Останнім часом в освітній теорії і практиці спостерігаються помітні перетворення, пов'язані з переглядом традиційних освітніх пріоритетів, зорієнтованих на тлумачення знання як суми достовірних фактів. Освіта стає важливим стратегічним ресурсом, який не тільки описує реальність, а й зберігає і трансформує її, а саме знання набуває статусу «інструментальної цінності». Будь-які проблема, ідея чи явище корелюють із системою знань, що їх викликала, що вимагає прояснення, удосконалення чи заміни попередньої епістемологічної системи. В історії філософії існуювали:

споглядальна, репрезентативна, герменевтична, проєктивно-конструктивна й інші моделі пізнання, які характеризували пізнання як операції зі смислом, відкидали біологічну сторону пізнавальної активності. Пізнання розглядається як вихідна даність, функція універсальної еволюції, а з іншого боку – ефективна дія, яка дозволяє живій істоті продовжувати своє існування в навколишньому середовищі. Включення мислення в картину реальності формує уявлення про мислення як адаптаційний процес – аутопоезис. Про це пишуть У. Матурана і Ф. Варела [10]. На наш погляд, відірваність знання та мислення, що відкидає розуміння, не враховує системні аспекти реальності, може спричинити і зворотний процес – руйнування, у його різних формах, зокрема руйнацію середовища. Отже, суб'єкт-об'єктне відношення у структурі пізнання включає етичний, практичний рівень: наскільки безпечними, прогнозованими, корисними можуть виявитися реальні наслідки епістемологічних програм. Поліфонія філософських дискусій концентрує увагу на питанні, чим є знання в його альтернативних формах, що встановлює актуальність герменевтичного дискурсу в екологічній епістемології.

Як зауважує А.Н. Уайтхед, «видимість є надзвичайно спрощеним вираженням реальності» [3, с. 615]. Водночас раціональність людини як її незмінний атрибут доповнюється моральним критерієм, який є проблематичним із позиції наукового доведення. Постає питання: як поєднати раціональність, її критерії з етикою, що не підлягає верифікаційній оцінці? Єдність людини і природи може бути зрозумілою як буття, світовідношення крізь призму порядку – «системи синергії». Класичні філософські постулати: Платона – «сутність існування полягає у причинно-наслідковій взаємодії з іншими існуваннями» [3, с. 518]; Сократа – «людина – мікрокосмос у макрокосмосі»; І. Ньютона – «книга природи написана мовою математики», підводять нас до висновку, що все, що є у психофізичному базисі людини, властиве природі, але в неявній формі. Можливо, природі також притаманна раціональність – її «космічне» моральне право. А.Н. Уайтхед уважав, якщо еволюція є творчістю природи, то не складно визнати й сам факт природної доцільності. Якою може бути конструкція раціональності нового типу? Якщо людина як природна істота є носієм моралі, чи може бути моральнісною сама природа? Чи існують асиметричні і симетричні кореляції між моральністю людини і «моральністю» природи, коли саме існування людини та його наслідки можуть бути проявлені як недоцільні для існування природи, чи, навпаки, сприятливі, позитивні? На відміну від раціональності як доцільності дії з позиції самої людини, така конструкція раціональності охоплює горизонт природи і людини з позиції «природної раціональності» – вторинності інтересів людини. Зрозуміла таким чином раціональність означатиме первинність «природного права». Однак набуває актуальності і симетрична «екологічна раціональність», яка гармонізує «право людини», її обов'язок і право природи, отже, і її обов'язок – збереження і захист людини, продовження її життя у просторі і часі.

Дослідження відношення освіти, її цінностей, змістів сформувало нове розуміння світовідношення. Конфлікт між глобальними викликами і традицією-знанням є чинником, який руйнує укоріненість традиції, є причиною її якісних змін. Зростання ризиків, збільшення неординарних ситуацій, руйнування звичних сценаріїв перебігу подій потребують конструювання актуальної епістемологічної традиції: її компетентнісних вимірів і характеристик мислення. Чи є реальною заміна традиційної освіти на «диверсифікаційну», сформовану на морально-екологічних засадах? Епістемологічна піраміда освіти, яка визначає відокремлені факти як основу, компетентності та цінності як її вершину, може бути трансформована у формі аксіологічного базису морально-екологічних цінностей, що пов'язують факти і компетентності, надають їм екозберігаючої сили. Зростає роль діагностичного

мислення, яке, на відміну від інших типів пізнання, здебільшого спрямованих на видиме, охоплює горизонт як видимого, так і неочевидного, вірогідного. Діагностика як процес розпізнавання завжди передбачає деяку непрозорість (неочевидність) об'єкта, який у різних ситуаціях – модальностях може змінювати параметри або залишатися прихованим [11]. Формування такого типу мислення є комплексною проблемою. Як повідомляє В. Чернікова, на IV Міжнародній конференції з когнітивної науки були висловлені пропозиції стосовно розширення спектра актуальних когнітивних навичок у системі освіти, серед яких не лише опис, моделювання, експеримент але й прогноз, оцінка, діагноз, планування, переговори або вміння домовлятися, вплив, командна робота [12, с. 107].

Отже, багатоманітна єдність світу, його зв'язків не вичерпується суто емпіричною сферою. Цінність знання у структурі компетентності вимірюється врахуванням цілісної картини реальності, яка включає фактичний емпіричний, теоретичний і над-емпіричний (моральнісний) горизонти відношення «людина – природа». Вищезазначені аргументи окреслюють: необхідність зміни епістемологічної традиції на ґрунті розуміння: урахування системної природи реальності, на відміну від «чистого» емпіричного пізнання фактичного відтворення; перспективу включення універсальної еколого-дискурсивної парадигми в контексти освітньої теорії і практики; орієнтованість освітніх технологій на диверсифікацію актуальних когнітивних навичок.

Список використаної літератури

1. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. Київ : Лібра, 2001. 400 с.
2. Єрмоленко А. Соціальна етика та екологія. Гідність людини – шанування природи : монографія. Київ : Лібра, 2010. 416 с.
3. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии / сост. И. Касавин ; общ. ред. и вступ. ст. М. Кисселя. Пер с англ. Москва : Прогресс, 1990. 716 с.
4. Хабермас Ю. От картин мира к жизненному миру. Москва : Идея-Пресс, 2011. 128 с.
5. Попова І. Освітня парадигма екобезпечного розвитку трансформаційного суспільства : автореф. дис. ... докт. філософ. наук: 09.00.10. Київ, 2016. 36 с.
6. Callicott J. Baird In defense of the land ethic : essays in environmental philosophy. New York : State University of New York Press, 1989.
7. Головки Б. Філософська антропологія. Київ, 1997. 239 с.
8. Соммер С.Д. Мораль ХХІ века. Москва : Кодекс, 2013. 480 с.
9. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков : Фолио, 2003, 503 с.
10. Матурана У., Варела Ф. Древо познания: биологические корни человеческого понимания. Москва : Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
11. Коротков Е., Носова Т. Диагностическое познание. *Эпистемология и философия науки*. 2006. № 4. С. 36–53.
12. Черникова В. Когнитивные науки и когнитивные технологии в зеркале философской рефлексии. *Эпистемология и философия науки*. 2011. № 1. С. 101–117.

**THE PRINCIPLE OF UNDERSTANDING AS A METHODOLOGICAL PLATFORM
OF ECOLOGICAL-DISCURSIVE EDUCATIONAL PARADIGM**

Halyna Baluta

Kryvyi Rih State Pedagogical University,

Department of Philosophy

Gagarin aven., 54, 50086, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine

Andrii Abdula

Kryvyi Rih State Pedagogical University,

Department of Philosophy

Gagarin aven., 54, 50086, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine

The article attempts to substantiate the philosophical and methodological foundations of the ecological-discursive paradigm – a universal complex outlook platform in order to integrate it into the educational space as a basic one. The ideas of G. Jonas, A. Whitehead, M. Heidegger are reviewed in order to demonstrate its theoretical perspective. The article outlines the prospect of combining ethical guidelines concerning a person and nature, in the context of the ethics of caring for the world. Ecological anthropology is considered as a conception, forming a new ethical image, according to which, morality cannot be implemented without people's awareness of environmental imperatives in the situation of moral choice. The concept of "composition" A. Whitehead as a key educational construct of the culture of thinking and diagnostic evaluation of phenomenon is investigated. The problem of educational meanings in the context of ecological anthropology and ecological ethics is analyzed. There is a revision of philosophical concepts of "understanding" as a philosophical complement to the principle of "composition" by A.N. Whitehead, which consists in the study of the systemic factors that constitute the integrity of things; exploring an object as a unity of elements, its effect on the environment. The "pyramid of knowledge" is being revised in order to prove the value of value-oriented knowledge in the competence structure. The concept of rationality is interpreted in the horizon of the relation "man-nature" through the prism of morality, expediency. On the basis of classical postulates the idea is that rationality as an invariant order is inherent in both man and nature. It is argued that there is limited appeal to sensory perception as a source of cognition. In order to substantiate the "ethics of conservation" as a universal educational platform, the authors revise cognitive models, refer to theoretical reconstructions of metaphysical programs, and review current cognitive skills. The value of knowledge in the structure of competence is measured by taking a holistic picture of reality.

Key words: understanding, cognition, discourse, composition, ethics, metaphysics, values, morality, ecological anthropology, paradigm, competence, understanding.