

Відгук

офіційного опонента Іщенка Ю.А. на дисертацію Н.М.Філяніної «Екоосвітній потенціал гуманітарних знань», поданої на здобуття наукового ступеню доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.09 – філософія науки

«*Humanitas*» для мислителів доби Відродження, коли власне з'являється і сам цей термін, означав приблизно те саме, що елліни виражали словом «*paideia*», тобто виховання і освіти людини. Вважалося, що в становленні її духовного образу вирішальну роль відіграє словесність, тобто поезія, риторика, історія, філософія, в яких людина в своїх земних можливостях та божественній красі підноситься як над власною природою, так і над природою в цілому. «Гуманісти», як згодом почали називати латинських і грецьких авторів літературних творів, в котрих розкривались людські можливості, і серед них як високі чесноти, так і низькі якості людини, а саме ім'я утворилось за аналогією таких термінів як законник (*legista*), юрист (*giurista*), артист (*artista*), почали виявляти себе в цю епоху в неперевершених зразках гуманітарного письма (*litterae humanae*) як істинні вчителі мудрості (докл. див.: Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. Т.2. Средневековье. - ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 368 с. – С.213). У такий спосіб був закладений ціннісний та нормативний фундамент гуманітаристики та гуманістичної традиції, послугувавши надалі взірцем як смисложиттєвих пошуків, так і певних концептуальних узагальнень. З цього погляду дисертація Неллі Миколаївни Філяніної «Екоосвітній потенціал гуманітарних знань» цілком слушно виводить надто актуальну і на сьогодні дуже наболілу проблему екологічної освіти у широке поле гуманітарії, не зводячи при цьому гуманітарні знання лише до наукових.

Думка пошуковувачки від початку рухається в колі актуальних практичних питань сучасної екоосвіти та її вирізненої - і до певної міри вже усталеної - в багатьох дослідженнях концептуальної парадигматики. Відразу зазначу, що авторка опрацювала великий масив матеріалу з філософії науки, філософії біології, філософії освіти, педагогіки, екології, екоетики, екоосвіти, сучасного природознавства і власне гуманітарії – серед першоджерел близько 80 текстів іноземними мовами, як це подано принаймні в індивідуальній монографії. Дороговказом, або ж, якщо розглядати аналізовану в роботі тематику у власне епістемологічній площині, *регулятивною ідеєю дослідження*, для Н.М.Філянїної слугує завдання обґрунтування феномену екологічної освіти з метою подолання екологічної та антропологічної криз. Саме ця *«ув'язка» екологічної кризи з більш фундаментальною антропологічною*, на мій погляд, є своєрідним аксіологічним каркасом, що дає змогу авторці окреслити широке ціннісне і нормативне поле для пошуку екоосвітнього потенціалу саме в сфері гуманітарного знання. Звідси й осмислення в дисертації існуючого ще й донині в епістемології розриву між природничо-науковим та гуманітарними знаннями, аналіз наявної в багатьох дослідженнях редукції екоосвіти до комплексу природничо-наукових та технологічних знань про природу, з'ясування причин розчинення питань екоосвіти в загальноосвітнянських технологіях та практиках. Звідси – і це головне - й формулювання головного завдання дослідження, методологічне та концептуальне розв'язання якого визначає спрямування та новизну дисертаційного дослідження Н.М. Філянїної. Сама дисертантка визначає його так: «Серед розмаїття екоосвітніх концепцій і підходів до формування екологічної освіти та її практичних моделей роль і статус гуманітарних знань не є достатньо визначеними і потребують спеціального дослідження як у контексті сучасної філософії освіти, так і в контексті філософії науки» (див. : Філянїна Н.М. Екоосвітній потенціал гуманітарних знань: монографія / Н.М.Філянїна. - Х.: НФаУ, 2015.

-292с. с.8). Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі екоосвітнього потенціалу гуманітарних знань, на засадах якого розкрито об'єктивний плюралізм сучасної екоосвіти, що виявляється у багатоманітності форм залучення гуманітарних знань в екоосвіту та в розмаїтті екоосвітніх концепцій і практик.

Надалі, визначаючи та аналізуючи екоосвітній потенціал гуманітарних знань, вторга дисертаційного дослідження підпорядковує розв'язанню цього завдання вирішення ще низки завдань, а саме: розглядає місце і статус екологічної освіти в системі сучасної освітньої парадигми, розкриває філософсько-методологічні засади інтеграції природничо-наукової та гуманітарної складових у концепції екоосвіти, окреслює її інтегральну модель та ставить за мету з'ясування співвідношення понять екологічної освіти та освіти для сталого розвитку, показуючи при цьому неправомірність їх ототожнення. Заслуговує на велику увагу також позитивне розкриття Н.М.Філяніною освітянсько-ціннісного потенціалу філософії освіти Дж.Дьюї для розробки концепції екологічної освіти. Втім, як на мене, тут недостатньо проаналізовані епістемологічний потенціал та можливі експлікації бачення американським мислителем філософського дуалізму людини і природи, який згідно його концепції і призводить до протиставлення природничих і гуманітарних наук. Правильно ставиться в дисертації й питання про співвідношення екологічної та гуманітарної освіти. Однак дисертантка, на мій погляд, все ж залишається в межах вже усталеної парадигматики аналізу й виходить з вже до певної міри дидактично закріпленого бачення такого співвідношення в контексті прищеплення та набуття гуманітарних знань, хоча будь-яка освіта, звичайно (і це, зрештою розуміє і сама авторка!), не зводиться до передання та засвоєння тих чи тих знань і цінностей.

Намагаючись уникнути «загальних місць» у з'ясуванні такого співвідношення та добре усвідомлюючи необхідність подолання просвітницької парадигми, дисертантка обґрунтовує тезу про необхідність

доповнення парадигми пізнання природи її розумінням, вбачаючи в цьому одну з умов виходу з екологічної кризи. З цією метою авторка звертається до екологічної герменевтики та обґрунтовує її методологічні засади («герменевтика інвайроменталізму») (розділ 2 дисертаційного дослідження). І це, безумовно, є вдалим і продуктивним евристичним кроком, який можна поставити в заслугу дисертаційному дослідженню Н.М.Філяніної. Відтак вона піддає критичному аналізу її співвідношення з філософською герменевтикою та формами і способами інтерпретації останньої природи. Робиться висновок, що характерною рисою екологічної герменевтики є її сфокусованість на діалозі між людиною і навколишнім середовищем, де природа і довкілля набувають значення книги, тексти, наративу.

На мій погляд, не ставлячи в цілому під сумнів можливість екологічної герменевтики як окремого напрямку досліджень, все ж не слід перебільшувати її теоретичне значення. Радше її можливості розкриваються в практичній площині, що власне неявно акцентує її пошукувачка, підкреслюючи її «сфокусованість на діалозі між людиною та довкіллям» і виконувану нею роль «інтерпретації природи», виходячи з конкретного досвіду перебування людини в довкіллі (тут, очевидно, треба усвідомлювати її певну метафоричність вживаємих концептів «діалог», «зустріч», «читання» та ін.; в практичній площині та з погляду природокористування і природоохорони доцільніше все ж акцентувати драматично розвинутий нині глибинний «конфлікт» довкілля і людини). А власне в епістемологічній площині необхідно, з мого погляду, зважати на ту обставину, що пізнаючи, описуючи та пояснюючи природу ми все ж націлені на її розуміння, тому так чи інакше розуміння, зрештою, виступає не завершальною ланкою пізнання і встановлення його сенсу, а є його стрижнем, відтак аж ніяк не може виступати у ролі доповнення пізнання, а немов би пронизує всі його форми, включаючи й пізнання природи. До того ж чи не мультиплікуємо ми

дисциплінарний підхід в екоосвіті, легітимуючи екологічну герменевтику, хоча й говоримо при цьому про неї як напрям дослідження?

Цілком виправдана велика увага в роботі приділена дослідженню метафорики як методології розуміння природи (розділ 3 дисертації). Органічним продовженням цього підходу є аналіз особливостей мистецького осягнення природи та мистецької рефлексії над екологічними кризами (розділ 5). З цього погляду в дисертації здійснюється також аналіз екологічної (інвайроментальної) естетики як невід'ємної частини сучасного гуманітарно-екологічного дискурсу. Проте в цій, справді, в цілому перспективній площині аналізу, хотілось би звернути увагу й на небезпечність - саме в методологічній та епістемній площині - метафорики, як і тропології в цілому. Адже метафори плідні в пізнанні тоді, коли вони, як показує С.Неретіна, ведуть до концептів. Коли ж вони не виконують синтезуючу роль (не конціпіюють смисли), то утворюють поживний ґрунт для симуляції сенсів й продукування різного роду окультних знань, утопій, міфів та екстрасенсорних вправлянь.

Обґрунтованим і цілком слушним є введення в пропоновану концепцію екоосвіти (крізь призму розкриття екоосвітнього потенціалу гуманітарних знань) комунікативного виміру, що дозволило дисертантці дослідити питання ролі різних джерел отримання і способів трансляції знань про природу, навколишнє середовище, попередження екологічних криз тощо.

Дослідження теми складає цілісне враження. Робота добре продумана і структурована. Втім, певні позиції потребували б посилення. Передовсім більш розгорнутої експлікації та обґрунтування потребує поняття «екоосвітнього потенціалу», і саме в його прив'язці до гуманітарних знань. «Потенціал» в роботі мислиться радше як певний ресурс, тобто не обов'язково кількісна (джерельна) міра можливості, але необхідна умова (засіб) засвоєння знань, спрямованих на певний екоосвітній результат. Історія справді вчить нас, що природа завжди мислилась і, на жаль, мислиться до

сьогодні як арена боротьби за певний ресурс. Стосовно екологічної освіти це означає, що тут також відбувається боротьба за цінності, але не за матеріальні, а символічні. Умовно можна виділити два механізми виробництва і відтворення цінностей. Перший робить акцент на виробництві символічного капіталу, другий - на споживанні символічного ресурсу. Якщо перевести це в практичний освітянський план, то перший тип «культурної економіки» пов'язаний з постійною дискусією, виникненням нових інтерпретацій, уточненням відмінностей в концептах, підходах (до чого, власне, й тяжіє обраний дисертанткою «герменевтичний інвайроменталізм»), другий тип ґрунтується на монополізації ресурсу мислення і придушення публічної дискусії, що в цілому вписується в модерний тип освітянських практик. Отож тут, на мій погляд, потрібно було б в розділі аксіологічної аргументації стратегій виживання людства, відтак й визначення ціннісно-нормативного змісту екологічної освіти, приділити більшу увагу «політичній» (публічній, громадянській, власне дискурсній) складовій реабілітації самоцінності природи, що має входити до аналізу проблеми цінності природи в системі освіти (до певної міри це завдання все ж неявно ставиться автором у розділі «Комунікативний простір екоосвіти»).

У зв'язку з цим в плані подолання розриву між природознавством і гуманітарією як базисом розбудови майбутньої ефективної системи екологічної освіти, доцільно було б проаналізувати деякі історично сформовані методологічні колізії у парадигмі співвідношення освіти і знання. Мається на увазі, що будь-яке знання у своїй соціокультурній функціональності, і глибше - антропологічній інтенціональності, відпочатку структуроване освітньо, або просвітньо, факт історично зафіксований вже вище згадуваними «*Paideia*» та «*Humanitas*». Тому освітній потенціал несуть будь-які знання, і для більш конструктивного розкриття цього їх потенціалу (отож й освітнього потенціалу гуманітарного знання), такого важливого значення набуває екзистенційна (людиновимірна чи-то антропологічна)

складова, що пов'язана з життям, болем, стражданням, страхом, смертю, надією на порятунок та ін. екзистенціалами буття людини. В цьому ракурсі й природничо-наукове знання, не дивлячись на інше джерело походження та способи отримання, набуває статусу гуманітарії. А тому можна було б побажати, щоби запропонований в дисертації, так би мовити, методологічно - «поаспектний», а соціально-функціонально - «пофакторний» і «рядопокладений» (онтологічний, гносеологічний, аксіологічний, праксиологічний та ін.) розгляд структури екологічної освіти у майбутніх розвідках автора дисертації, був просвітлений «рентгеном» екзистенційного виміру природничо-наукових і гуманітарних знань. Це, по-перше, посприяло б виявленню антропологічної підстави єдності у всій парадигмальній відмінності природознавства, технічних і гуманітарних наук, а по-друге - поглибленню аргументативного дискурсу щодо розуміння самоцінності природи як ґрунту виживання людства і концептуальної застави перспектив майбутньої екоосвіти і, зрештою, значно посилило б ту надважливу (і до честі автора принципову) критику трансгуманізму і всіляких наявних нині та можливих у майбутньому «кібернетичних проєктів», що міститься в роботі і визначають її дійсний гуманістичний зміст.

Врахування екзистенційної складової власне гуманітарного знання, тобто досвіду і переживань людини, які у феноменологічному і комунікативно-герменевтичному плані покриваються поняттям «*Lebenswelt*», дає змогу знайти більш ґрунтовну ціннісно-сміслову підставу й для, так званої, «екологічної герменевтики», а в плані екоосвіти торувати шляхи від антропології нормативізму і ригоризму, і відповідної їй нормативно-репресивної педагогіки, до педагогіки сприяння (В.Г.Табачковський). Це означає, що фундований модерною філософією та класичною науковою раціональністю Нового часу «есенціалізм» а розумінні природи (який веде в освіті до нормативізму і ригоризму), має трансформуватись в парадигму трансдисциплінарних досліджень, в яких на передній план виходить

практичний розум та нове розуміння співвідношення будь-яких теоретичних знань та практичної дії. Відтак відшуковуються нові епістемологічні підстави для подальшого розвінчання пророцької філософії щодо природи як ресурсу людського розвитку та романтичного «екологічного просвітництва» як певних проектів Модерну, чому в дисертації, і це треба відзначити як позитив дослідження, приділена належна увага.

З цього погляду актуалізується й давня гуманістична і гуманітарна ідея єдності освіти та виховання, те ж більшою мірою задекларована в дисертації, і спорадично (скажімо, при розгляді поглядів Дж.Дьюї) артикулюєма, ніж предметно рефлексуєма. Відомо, що на відміну від освіти і навчання, які є принципово методичними, виховання не підлягає повній методизації, тобто каузальному впливові на «*Umwelt*» людини за допомоги методів. І тут варто було б подивитись на етику як ключ до розкриття екоосвітнього потенціалу гуманітарного знання в площині єдності освіти і виховання.

Наробки екоетики тут, безумовно, мають стати у нагоді. Скажімо, підходи до розв'язання проблеми забезпечення знаннєвої бази оцінок тієї чи тієї ситуації як підґрунтя прийняття раціональних рішень щодо упередження або зняття ризиків і небезпек, які виникають у розробці проектів природокористування й впровадженні біотехнологій. В програмах екоосвіти у цьому плані важливого значення набуває донесення положення екоетики про необхідність відрізнення описових суджень, що виражають знання про ситуацію, від практичних суджень – таких висловлювань чи тверджень, які присутньо пов'язані з безпосереднім початком деякої конкретної дії або конкретного рішення щодо зміни цієї ситуації. П.Маккормік, осмислюючи ідеї Томанобу Імамїті, щодо «Екоетики» як нової етики майбутнього та введення японським філософом понять «Істина як логос» й «Істина як «макото»» («доведення до досконалості, або завершення факту»), наводить такі слова останнього: «...Тією мірою, якою йдеться про мовну форму,

описання і судження – одне й те саме. Але описання є міметична об'єктивна концептуальна оцінка, а судження – рефлексивне суб'єктивне еретологічне рішення. Ніяка техніка не може породити останнього без вирішального внеску людських істот». Відтак суб'єктивний компонент описання, хоча й включає в себе дескриптивний аналіз, який здійснює спостерігач, полишає осторонь вимір свободи останнього. Проте свобода спостерігача – діяти чи не діяти – зачіпає суть будь-якої моральної або етичної ситуації (Маккормик П. Технологическая конъюнктура, этическая инновация и способность видеть истину в «Эко-этике»//Вопросы философии, 2011, №10 –С.76-91). Очевидно, що для гуманітарної експертної оцінки ризиків, які може виникати у зв'язку з біотехнологіями, саме судження, що ведуть до прийняття незалежних морально вивірених, відповідальних практичних рішень, які ведуть до відповідних дій, набагато є ціннішими, ніж просто дескриптивні судження, які «інформують» про небезпечну ситуацію. Такі судження задають, зрештою, імператив відповідальності, утворюючи, водночас спираючись на них, певні норми прийняття рішень і практичних дій.

У зв'язку з цим викликає певний жаль неувага автора до ролі експертних, передовсім гуманітарних експертних знань і місця гуманітарної експертизи в системі екоосвіти. Втім, як свідчить практика, гуманітарна експертиза як розширена етична, вже довела свою ефективність в оцінці ризиків і небезпек застосування сучасних біотехнологій, які, так би мовити, композитно сполучають природничо-наукове, технічне і гуманітарне знання.

В цьому плані розгляд самої освіти, відтак й екоосвіти, як певної соціально-гуманітарної технології з її людиновимірністю та комунікативно-дискурсними структурами і середовищем, дало б можливість дещо укрупнити проблематику екологічної освіти, органічно пов'язавши з екологічним вихованням (на цьому аспекті також зупиняється Н.М.Філяніна, коли розглядає проблеми дошкільної екологічної освіти, минаючи, втім, власне педагогічні і дидактичні труднощі, які виникають в цій благородній

справі). Йдеться про те, що не лише, так би мовити, «герменевтика екологічних цінностей», але власне їх емпатія чи-то «симпатичне переживання» (М.Шелер) веде до перетворення цінностей на норми мислення і поведінки, тобто веде до бажаних змін в мотиваціо-смісловому апарату вчинків дітей і дорослих, що дається лише послідовною системою виховання. Ця система базується на певних методологіях і практиках, які структуровані в цілому як певна гуманітарна освітянська технологія, що задіює інформаційний потенціал екоосвітніх концепцій та інструментально-знаряддеві і категорні засоби оволодіння вміщених в них знань. При цьому в комунікативно організованому освітньо-виховному дискурсі важливо оминати, принаймні, двох дидактичних небезпек. З одного боку, екологічне мислення не має бути лише репрезентантом і аплікантом критичного мислення щодо екопроблем. З іншого боку, зрозуміло, що філософсько-етичне екологічне мислення, як і розбудова програм і курсів дошкільної, шкільної, вузівської, в широкому сенсі - громадянської екологічної освіти, не можуть керуватись профетичною, світоглядно-проповідницькою настановою, яка відтворює основи християнської або якоїсь іншої нормативної есенціалістської етики, на що, на жаль, хибують більшість проектів і програм екоосвіти. Розумність екоосвіти має керуватись комунікативно-герменевтичною раціональністю, що апелює до «*Lebenswelt*» суб'єктів навчання - *джерела* генерування смислів. Концепт суспільства ризику в екоосвіті не повинен перевершувати концепти освітнього суспільства (суспільства знань) і, ширше, «біогносису», а має бути конструктивно вбудованим в них, на що, на мій погляд, неявно і спрямована розвідка Н.М.Філянної.

Теоретичне та практичне значення отриманих в дослідженні Н.М.Філянної результатів - безсумнівне. Можна, очевидно, констатувати, що вони у майбутньому посприяють розробці цілісної гуманітарно-наукової концепції екоосвіти. Матеріал дисертації може бути використаний у читанні

лекцій та спецкурсів, і в цілому дає можливість прищепити знання з методологічної, ціннісно-сислової та практичної сфер пошуку розв'язань проблем екології. У дослідженні також містяться важливі положення, які стосуються з'ясуванню перспектив розбудови екоосвіти.

Дисертація є самостійним дослідженням, висновки якого втілюють власну наукову позицію її автора. Робота вирізняється теоретичною продуманістю, чітко структурована.

Згадані вище недоліки не зменшують наукової цінності дисертації Н.М.Філянної. Її зміст достатньо повно представлений у науковій монографії та авторефераті.

Дисертаційна робота «Екоосвітній потенціал гуманітарних знань» є завершеною працею. Вона відповідає вимогам п.10 «Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника» (Постанова Кабінету Міністрів України від 24 липня 2013 р.), а її автор – Неля Миколаївна Філянна заслуговує присудження наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.09 – філософія науки.

Доктор філософських наук, доцент,
зав.відділом «Наукові і освітянські методології та практики»
Центру гуманітарної освіти НАН України

Ю.А.Іщенко

