

Бондаренко Наталія Петрівна,
*аспірантка кафедри філософії
Київського національного університету
будівництва і архітектури
orcid.org/0000-0001-7531-9858
bondarenko.np@knuba.edu.ua*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ КОНТРОВЕРЗИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК СВІТОГЛЯДНИЙ ВИКЛИК

Ключова проблема полягає в тому, що нині в питанні оперування освітнім середовищем превалює сукупність дефінітивних підходів, яка стосується суто формальних аспектів і практично повністю ігнорує фактори змістовні, внаслідок чого розуміння цієї предметної сфери не набуває необхідної визначеності за критеріями проблемних викликів, перспектив, загроз і небезпек. Акцентованість на формальних, методичних і кількісних аспектах освітнього середовища стає на заваді розумінню змістовних, методологічних і якісних пріоритетів.

За великим рахунком, такий підхід узагалі не відповідає номінативному статусу «освітнє середовище», оскільки фактично йдеться про умови, які є універсальними для соціального середовища загалом – тобто стосуються не лише освітнього середовища, а кожного середовища, кожного елемента соціальної системи. Іншими словами, освітня складова такого середовища є доволі умовною, бо насправді йдеться про універсальні ознаки, фактори і критерії, які з однаковим успіхом можуть бути застосовані до будь-якої іншої сфери суспільного буття.

Якщо метою є досягнення змістовної відповідності, то необхідно подбати про добудову формальних ознак освітнього середовища такими змістовними критеріями, як когерентність покликанню освіти і застосуванню засобів, необхідних і достатніх для досягнення такої мети. Також необхідно подбати про усунення різнотлумачень щодо таких базових концептуальних орієнтирів, як ієрархія світоглядних пріоритетів освітнього середовища, місія і візія освіти, типологія мислення й розуміння.

Саме ці предметні сфери істотно обумовлюють рівень капіталізації знань і генералізації вмінь, інтелектуальний і в цілому особистісний формат реципієнтів освітніх послуг, а також якість і ефективність освіти в цілому. Іншими словами, ігноруючи ці предметні сфери, важко розраховувати на поступальний рух у напрямі втілення на практиці покликання освіти загалом і ключової функції освітнього середовища зокрема.

Ключові слова: освітнє середовище, концептуальні контроверзи, світоглядний виклик, ефективність і якість освіти, особистісний розвиток, критичне мислення.

Bondarenko Natalia,
*PhD student at the Department of Philosophy
Kyiv National University of Construction and Architecture
orcid.org/0000-0001-5603-8356
bondarenko.np@knuba.edu.ua*

CONCEPTUAL CONTROVERSIES OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS AN IDEOLOGICAL CHALLENGE

The key problem lies in the fact that the current discourse on the operation of the educational environment is dominated by a set of definitive approaches that mainly focus on formal aspects and largely ignore substantive factors. As a result, the understanding of this subject area lacks the necessary clarity in terms of problem challenges, perspectives, threats, and dangers. The emphasis on formal, methodological, and quantitative aspects of the educational environment hinders the comprehension of substantive, methodological, and qualitative priorities.

In essence, such an approach does not correspond to the nominative status of the "educational environment," as it effectively deals with conditions that are universal for the social environment as a whole—meaning they apply not only to the educational environment but to every element of the social system. In other words, the educational component of such an environment is quite conditional, as it actually refers to universal features, factors, and criteria that can be equally applied to any other sphere of social life.

If the goal is to achieve substantive correspondence, it is necessary to supplement the formal features of the educational environment with substantive criteria such as coherence between the educational mission and the application of means necessary and sufficient to achieve this goal. It is also necessary to eliminate misunderstandings regarding basic conceptual orientations, such as the hierarchy of ideological priorities of the educational environment, the mission and vision of education, and the typology of thinking and understanding.

These subject areas significantly determine the level of knowledge capitalization and skill generalization, the intellectual and overall personal format of educational service recipients, as well as the quality and effectiveness of education as a whole. In other words, by ignoring these subject areas, it is difficult to expect progress towards the practical implementation of the calling of education in general and the key function of the educational environment in particular.

Key words: educational environment, conceptual controversies, ideological challenge, effectiveness and quality of education, personal development, critical thinking.

Актуальність і проблемність дослідження. На перший погляд може скластися враження, що освітнє середовище є сферою смислової і значеннєвої самоочевидності, що в цьому чи не найбільш поширеному понятійному конструкті, який покликаний віддзеркалювати освітні реалії, проблеми й перспективи, все впорядковано, структуровано та ієрархізовано. Насправді ж світ реальності дещо інший: змістовна демаркація освітнього середовища є доволі невиразною і критеріально розмитою.

Приміром, найбільш поширеним термінологічним посередником, засобом якого відбуваються спроби окреслити дефінітивні параметри освітнього середовища, є вербальний маркер «умови»: мовляв, освітнє середовище – це сукупність умов, у яких освіта функціонує і реалізує свій потенціал; відповідно, чим кращі умови, тим, за логікою речей, вища вірогідність ефективних і якісних освітніх послуг. Із такою логічною послідовністю важко сперечатися, однак є одне «але», яке постійно опиняється поза фокусом дослідницької уваги: що саме мають на увазі, коли застосовують вербальний маркер «умови»?

Як правило, спроби відповідей на таке очевидне запитання позначені тавром неприйнятної редукації, зведення смислового навантаження і значення освітнього середовища виключно до формальних та інструментально-технологічних аспектів – здебільшого йдеться про зручність, комфортність, безпечність, ергономічність, врахування особливих потреб тощо. Безглуздо ставити під сумнів значущість таких опцій, але концептуальна

проблема полягає в освітній «безлико́сті» таких опцій – тобто в тому, що вони з однаковим успіхом і доречністю можуть застосовуватися практично б будь-якій іншій соціальній сфері; і зовсім не факт, що в освітній сфері їх застосування має найвищий коефіцієнт корисної дії.

В такому разі, що дає підстави для тверджень про тотожність цих опцій саме освітньому середовищу? Відсутність аргументованої відповіді на сформульоване запитання автоматично засвідчує наявність значної *теоретико-праксеологічної проблеми*, якій притаманні виразні ознаки *актуальності* й необхідності ґрунтовних дослідних та реінтерпретативних зусиль, що стосуються смислового рельєфу освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Доводиться визнати, що справді «освітнє середовище має підступне понятійне реноме: з одного боку, воно є нібито змістовно очевидним, а тому здебільшого опиняється на периферії епістемологічної уваги; з іншого боку, така периферійність призводить до поверхового змістовного наповнення, яке несумісне з потребами освіти сучасного гатунку і з тими викликами й загрозами, що виникають на адресу як освітньої сфери, так і суспільства в цілому. Неадекватність пріоритетів освітнього середовища фундаментальному покликанню освіти ставить виконання такого покликання під великий знак запитання» (Бондаренко, 2023, с. 40).

Слід зазначити, що «проблема всебічного вивчення впливу освітнього середовища на розвиток особистості актуалізувалась у 1970-90 роки ХХ століття. Проте автором

поняття «педагогіка середовища» вважають Станіслава Теофіловича Шацького (1878-1934), у 4-х томному виданні творів якого 126 разів згадується про «середовище», «педагогіку середовища»» (Заболотна, Ільченко, 2020, с. 5).

На жаль, доводиться визнати, що безроздільне превалювання педагогічно-дидактичного підходу зіграло зі змістовною визначеністю й концептуальними пріоритетами освітнього середовища злий жарт, внаслідок чого сьогодні доводиться мати справу з кричущою невиразністю відповідей на очевидні в такій предметній сфері запитання – наприклад, на виконання якої конкретно-історичної мети функціонує сучасне освітнє середовище і в який спосіб воно збирається досягати такої мети? (Братко, 2014; Дороніна, 2014; Кух, Кух, 2003; Макар, 2013).

Доволі типовою та ілюстративно показовою є така дефініція: «освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» (Чубаха, 2019, с. 102-103). На жаль, згадана автором «система впливів, умов і можливостей» не стільки відповідає на наявні запитання, скільки породжує низку додаткових, які розширюють сферу інтерпретативних вірогідностей і різнотлумачень до циклопічних розмірів.

Останнім часом усе частіше йдеться про значення інформаційної та мотиваційної складових освітнього середовища, про навчальну мотивацію, саморозвиток, самореалізацію, проектну технологію викладання дисциплін, застосування особистісно-орієнтованого навчання як фактору розвитку особистості, просторово-предметної організації освітнього середовища, форсування освітнього середовища на засадах компетентнісного підходу, інтегрованого підходу до навчання тощо, інноваційних технологій модернізації освітнього середовища тощо. Виразним трендом сучасної атрибутивної специфіки освітнього середовища є фактор інструментально ефективних технологій навчання: особистісно-орієнтованого, проблемного, контекстного, диференційованого навчання, інформаційних та ігрових технологій навчання, кредитно-модульної технології.

Оскільки освітня сфера є невід'ємною складовою суспільної дійсності, то цілком природною і закономірною є наявність соціокультурного тренду в новітніх інтерпретаціях освітнього середовища – зокрема, автори часто наголошують на тому, що освітнє середовище покликане «забезпечити формування основ нового культурно-освітнього та соціально-педагогічного мислення» (Чубаха, 2019, с. 103). Також виразними ознаками наділена тенденція «розглядати поняття освітнього середовища як відображення єдності соціокультурного і духовного життя суспільства та безперервної системи освіти» (Чубаха, 2019, с. 103).

Втім, найбільший світоглядний виклик пов'язаний із концептуальними котроверзами, з неузгодженістю та концептуальними протиріччями освітнього середовища. А найбільша проблема пов'язана з тим, що такі котроверзи здебільшого навіть неартикульовані, а перебувають у латентному стані, чим додатково проблематизують їх осмислення і аргументаційно переконливу інтерпретацію. Задля дотримання вимог об'єктивності й неупередженості слід зазначити, що наведена проблемна симптоматика притаманна не лише вітчизняному освітньому середовищу, а є тим мегатрендом сучасності, який поширює свою негативну симптоматику навіть на країни, які прийнято вважати взірцем і еталоном освітнього потенціалу на практиці.

Показовою є ситуація в освітньому середовищі США – «своєрідній вітрині вищої освіти, а також тих тенденцій і концептуальних пріоритетів, які з високим ступенем вірогідності в тій чи іншій мірі невдовзі будуть поширені на освітній кластер решти світу. Нещодавно Сенат США схвалив законопроект про рівність, який фактично скасовує поняття статі. Маніпулятивно-пропагандистський супровід такого рішення витлумачує його «епохальним досягненням у боротьбі за рівність», а той факт що рівність як ігнорування відмінностей є абсурдом, цих представників «агітпропу» не бентежить» (Левкулич, 2021, с. 103).

Зрештою, «абсурдистські тенденції цим не вичерпуються: сьогодні в США все частіше доводиться мати справу з отриманням стипендії, квотованої расовою ознакою, і навіть з досягнення академічного успіху завдяки расовим особливостям. Фактично це є запереченням

кваліфікаційного рівня як фундаментального імперативу якісної освіти. Для унаочнення абсурду перекинемо асоціативний місток у світ спорту: як би ви відреагували, якби присудження відзнак у спорті обумовлювалося б не спортивним принципом і не спортивними досягненнями, а кольором шкіри, статевими ознаками чи їх відсутністю, труднощами дитинства, психологічними травмами й т. п.?» (Левкулич, 2021, с. 103).

Як слушно зазначає О. Слюсаренко, «оскільки освіта не наділена суб'єктивним статусом, то цілком закономірно, що вона не може визначати мету, а приречена на те, щоб виконувати функції інструмента, засобу досягнення мети, визначеної повноцінними суб'єктами – управлінцями, політиками, суспільством і людством у цілому» (Слюсаренко, 2022, с. 545). Тому, здійснюючи попередній підсумок, можна стверджувати, що «аспект концептуальних різнотлумачень існуючого стану речей, перспектив і пріоритетів розвитку освітнього середовища зумовлює необхідність додаткових теоретико-методологічних зусиль, спрямованих на виявлення інструментальної значущості різних парадигмальних підходів, кожен з яких віддзеркалює наукову традицію оперування певним предметним і проблемним полем. Істотні труднощі пов'язані з тим, що вчені, які провадять дослідження в межах різних парадигм, функціонують немов у різних критеріально-аргументаційних світах. Засвоїти і почати керуватись новою парадигмою – означає прийняти притаманні їй конвенції і світоглядні переваги» (Бондаренко, 2023, с. 44).

Вістря смислової і концептуальної невизначеності сконцентроване в основному довкола змістовних пріоритетів освітнього середовища і засобів їх формалізації та втілення на рівні освітніх практик. Це стосується, по-перше, якості й ефективності мислення, знання та освіти в цілому, по-друге, людиноцентризму, постгуманізму та особистісного розвитку, по-третє, знаходження оптимальних балансів між прагматизацією («моделлю ринку») та потребою необхідності формування всебічно розвиненої особистості («моделлю культури»), по-четверте, місії та візії освіти взагалі, а університетської освіти зокрема й насамперед, по-п'яте, соціальної функції освіти, по-шосте, ендавменту. Цей перелік можна продовжити,

проте навіть перелік наведених аспектів цілком достатній для того, щоб збагнути розлогість, багатоманітність і амбівалентність проблемних наявних викликів.

Знання – чи не основний фактор, який методом вільних асоціацій з'являється при згадці про освіту загалом і освітній простір зокрема. Сам по собі цей факт доволі показовий, оскільки він засвідчує об'єктивну когерентність і взаємозумовленість сфер освіти та знання. Проте значення знання наведеною особливістю не вичерпується: знання – це ще й основна і навіть визначальна складова світогляду; це соціокультурно селекціонована інформація, яка вважається значущою основними соціальними інститутами, суб'єктами і суспільством загалом.

Власне, світогляд і є знанням людини про світ, проте не кожне знання автоматично набуває статусу світогляду: для реалізації такої потреби воно має бути узагальненим на підставі досвіду, отримати смислове, значеннєве, аксіологічне та інше наповнення. А. Швейцер стверджував, що «ми не в змозі привести життєгляд у відповідність до світогляду, тому повинні без зайвих вагань віддати перевагу життєгляду, вирішальним для якого є наша воля до життя. За великим рахунком, саме наша воля до життя, яка прагне пізнати себе засобами мислення, і є світоглядом» (Schweitzer, 2009, с. 67).

З етимологічних і загальнометодологічних міркувань світогляд як сукупність поглядів на світ атрибутивно притаманний кожному представнику виду *Homo sapiens* – в діапазоні від індивідуальної до суспільної і навіть глобальної свідомості (глобальні мегатренди й стереотипи, власне, й віддзеркалюють глобальну горизонталь світогляду). На протилежному боці від такого тлумачення перебуває інший – вузький концептуальний підхід, відповідно до якого світоглядний рівень віддзеркалення дійсності притаманний лише найвищому рівню розуміння дійсності та евентуальності: він пов'язаний з філософською рефлексією, з відображенням реалій на рівні істотних причинно-наслідкових зв'язків і системних взаємовпливів. Саме такого світоглядного інструментарію потребує сучасна сфера освітнього середовища, бо лише такий комплексний підхід до смислів і значень є тією опцією, якої гостро потребує предметна сфера освітнього середовища і необхідність її відображення на рівні

теоретико-концептуального осмислення і втілення осмисленого на практиці.

Сфери освіта та знань перебувають у взаєминих тісної корелятивної взаємодії і взаємозумовленості. Саме з цієї причини часто можна натрапити на ототожнення освітнього простору із середовищем знань – принаймні, насамперед і в основному зі сферою знань. Втім, освіта є не стільки засобом накопичення й капіталізації знанневих ресурсів, скільки школою мислення, яке, в свою чергу, виконує функцію своєрідного провідника між реципієнтами освітніх послуг та сферою знань.

Мислення здійснює демаркацію та значенневе топографування рельєфу можливих знань (сукупного обсягу знань), вибудовуючи пріоритети доцільності засвоєння тут-і-тепер саме таких, а не інших масивів знань, і саме в такій, а не в іншій послідовності. Відповідно рівень, якість і прагматична корисність знань істотно обумовлені ефективністю мислення. Цей факт і фактор актуалізують аспект змістовної специфіки мислення та його інструментальності дієвості.

Слід зазначити, що «аспект мислення як освітній і загалом світоглядний інструмент об'єктивно й закономірно набуває пріоритетного значення в часи критеріальної розгубленості й невизначеності в питаннях вибору на користь однієї з можливих альтернатив подальшого розвитку. Діапазон типології мислення надзвичайно розлогий, проте деякі акценти не підлягають сумніву, а тому потребують першочергової уваги. Передовсім варто звернути увагу на загальну тенденцію стереотипної примітивізації мислення, превалювання мисленнєвого схематизму і редукціонізму. Безперечно, цей тренд є аж ніяк не випадковим: він зумовлений багатьма факторами-детермінантами сучасної повсякденності. Втім, такий діагноз не означає, що хвороба має безнадійні ознаки: з нею можна і треба ефективно боротися – й насамперед у спосіб генерування й культивування філософської культури мислення, розуміння світу й життя як системної взаємозумовленості причинно-наслідкових зв'язків, в межах якої кожне явище, тенденція і факт є наслідком, зумовленим певними причинами і водночас вірогідною причиною інших наслідків» (Левкулич, 2022, с. 149).

Також не варто ігнорувати той факт, що, «на відміну від більшості соціальних інститутів,

освіта є не лише *об'єктом*, а й *суб'єктом* суспільної життєдіяльності – в тому розумінні, що вона постає не тільки слухняним виконавцем політико-управлінських регламентацій, а й, у свою чергу, здійснює істотний зворотний вплив на політико-управлінську вертикаль і життєдіяльність суспільства в цілому. Щоправда, на відміну від *об'єктного* статусу, який для освіти є *імперативним, суб'єктний* статус наділений *атрибутивними ознаками* – тобто він не гарантований, а існує на рівні можливості й потенціалу, який активується (чи не активується) за відповідних умов. Реалізація такої можливості на практиці пов'язана з рівнем мислення й світогляду, зі спроможністю осмислити наявні реалії, виклики й небезпеки, а також зробити з них належні й своєчасні висновки» (Бондаренко, 2023, с. 43).

Втім, доводиться констатувати, що про суб'єктний статус освіти недоречно вести мову в ситуації, коли «відчувається небезпечна для адекватного сприйняття дійсності й наслідків такого сприйняття на рівні політико-управлінських практик нестача системного, критичного чи хоча б аргументованого аналізу стану речей – того, що англійською мовою артикулюється словосполученням «a typically brilliant and hard-hitting analysis». Натомість доводиться мати справу із суцільними ерзацами, некритично й нашвидкоруч запозиченими «методичками щастя» і клішованим мисленням, яке слугує живильним середовищем для когнітивних спотворень, маніпуляцій, пропаганди тощо. Це цілком вкладається в дотепну дефінітивну формулу схоластики як різновиду дозвілля, звільненого від нагальності світу» (Самчук, 2023, с. 186-187).

Як аргументовано наполягав Генрі Торо, вирішальне значення має не те, на що ви *дивитесь*, а те, що ви *бачите*. При цьому кожне бачення світу є наслідком певного типу, моделі, стилю мислення. Згодом Людвік Флек у фундаментальній праці «Виникнення і розвиток наукового факту» здійснив концептуальне розмежування «стилю мислення» (Denkstil) та «мисленнєвого колективу» (Denkkollektiv), наголосивши на значущості соціального контексту науки, який хоч і неочевидно, латентно, проте цілком імперативно присутній у всіх когнітивних процесах, наповнюючи їх оригінальним змістом (Fleck, 1980).

Стиль мислення, наголошував Л. Флек, відзеркалює індивідуальну й соціальну зумовленість світосприйняття та пізнання; він є тією призмою, крізь яку заломлюється бачення об'єктивної дійсності та її розуміння. Дослідницька значущість і водночас неусувна латентна проблемність стилю мислення полягає в його гносеологічній диференціальності, яку неможливо звести до зручних пізнавальних інваріантів та інтегралів-алгоритмів, бо вони завжди істотно особистісно й соціокультурно навантажені, тому ніколи не вкладаються в зручний пізнавальний схематизм і в цілком передбачувані причинно-наслідкові зв'язки.

Важко не погодитися з В. Левкуличем: «Аспект мислення як освітній і загалом світоглядний інструмент об'єктивно й закономірно набуває пріоритетного значення в часи критеріальної розгубленості й невизначеності в питаннях вибору на користь однієї з можливих альтернатив подальшого розвитку. Діапазон типології мислення надзвичайно розлогий, проте деякі акценти не підлягають сумніву, а тому потребують першочергової уваги. Передовсім варто звернути увагу на загальну тенденцію стереотипної примітивізації мислення, превалювання мисленневого схематизму і редукаціонізму» (Левкулич, 2022, с. 149).

Закономірним наслідком такого стану речей є «надання пріоритетного значення формальним ознакам освітнього середовища, підміна критеріїв якості критеріями кількісними, а також зосередження уваги на другорядних факторам вочевидь не сприяє ефективності та якості освітнього процесу – особливо в контексті місійного покликання вищої освіти, яке кожним університетом світового рівня маніфестується як безальтернативний цільовий орієнтир. Відтак, виникає очевидна потреба добудови формальних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища сучасності пріоритетами змістовними і якісними, когерентними покликанням освіти, її місії і візії» (Бондаренко, 2023, с. 47-48).

Часто змістовне і якісне оперування тематикою освітнього середовища пов'язують зі спроможністю до формулювання проблемних і концептуальних альтернатив. Безперечно, вміння формулювати предметні альтернативи опосередковано засвідчує продуктивність мислення. Разом із тим переоцінювати таку дослідницьку

й риторичну опцію також не варто: річ у тім, що альтернативна точка зору – не панацея і не мета: точка зору має бути кваліфікованою і аргументаційно переконливою, а вже потім – альтернативною чи неальтернативною.

Для потреб добудови формальних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища сучасності пріоритетами змістовними і якісними, когерентними покликанням освіти, її місії і візії, першочергово значення набувають не спеціальні (вузькопрофільні) наукові знань чи оволодіння філософською категоріальною «технікою», а вміння самостійно мислити. «Зазначена мета потребує істотного підвищення якісного рівня й ефективності мисленневих і світоглядних механізмів, а, можливо, й нової парадигми наукового мислення та прийняття управлінських рішень, в основі якої буде виразне розуміння фундаментальної корелятивної залежності й причинно-наслідкових зв'язків, що з необхідністю забезпечують якість і ефективність освіти або ж стоять на заваді цьому цільовому пріоритету. В даному контексті критичне мислення (як насамперед світоглядний суверенітет і відкритість продуктивним альтернативам), нарощування інтелектуального капіталу і повноцінний особистісний розвиток постають водночас і засобом, і критерієм, і цільовим орієнтиром окресленого пріоритету» (Бондаренко, 2023, с. 48).

Доволі переконливим є ототожнення критичного мислення із симбіотичним поєднанням аналізу та обґрунтованості (насамперед логічна й причинно-наслідкова). Так само не викликає заперечень твердження, відповідно до якого імперативом повноцінного критичного мислення є філософський скепсис. І вже зовсім очевидним є концептуальне положення про наділення критичного мислення статусом ключової компетентності медіаграмотності (Гарматій, 2020).

Здавалося б, наведена інструментально-функціональна специфіка критичного мислення робить його не лише вкрай необхідною, а й загалом безальтернативною опцією оперування суспільними реаліями сучасного гатунку загалом і освітнього середовища зокрема й насамперед. Показовим у цьому сенсі є таке твердження: «Критичне мислення цілком справедливо розглядають не лише як окрему навчальну дисципліну чи особливу компетентність, а й як тренд

сучасної освіти. Це означає, що критичне мислення проникає в усі навчальні дисципліни, а кожна компетентність, якою володіє сучасний випускник навчального закладу, повинна пройти через горнило критичного мислення і бути щонайменше дружньою до нього, а можливо, й містити в собі його елементи» (Бойченко, 2021, с. 186-187).

Однак на практиці все значно складніше: річ у тім, що епоха постмодерну сутнісно, субстанційно протистоїть критичному мисленню, стоїть на заваді його культивуванню. Це відбувається за рахунок безпрецедентного підвищення функціонального статусу імітаторів і підсилювачів практично в усіх сферах життєдіяльності: оптичних підсилювачів кольору, гормонально-рецепторних підсилювачів смаку, стереотипно-маніпулятивних підсилювачів вражень тощо.

Дуже поширений стереотип чи навіть шаблон мислення наполягає на принциповій і непорушній кореляції критичного мислення та раціональних принципів дії. Наочним прикладом слугує така сентенція: «Критичне мислення можна описати як надбудову над звичайним мисленням, функція якого – контролювати, корегувати та спрямовувати його до стандартів раціональності» (Надурак, 2023, с. 141). Попри те, що наведена сентенція претендує ледве не на самоочевидність, насправді вона вкрай контрверсійна, оскільки раціоналізація є пріоритетом соціальної форми буття людей уже впродовж кількох попередніх тисячоліть і така мета досягається за будь-яку ціну і ледве не в будь-який спосіб.

Цей аспект переконливо висвітлив Вільфредо Парето у своїй концепції дериватів (від лат. *derivatio* – відведення, перемикавання уваги), котрі виконують функцію приховування справжніх спонукальних мотивів у соціальній сфері, покликаних забезпечувати раціональне реноме мотивам і прийнятим рішенням, які *de facto* є ірраціональними, алогічними чи неусвідомленими (здійсненими імпульсивно, спонтанно, на підсвідомому рівні). Деривати – це своєрідні вербальні (евфеміністичні, концептуальні, парадигмальні) адвокати фактичного ірраціоналізму. В цьому контексті покликанням критичного мислення мало б бути не стільки «спрямовування мислення до стандартів раціональності», скільки викриття зловживань на цьому шляху і загалом відтворення реального

статус-кво крізь призму міри відповідності принципам і критеріям *ratio*.

Показовим прикладом контрверсійності може слугувати й таке концептуальне положення: «Повернення до демократичного розуміння кожної людини як особистості, здатної до творчого та самостійного мислення, дозволить реалізувати засади освіти протягом усього життя, сприятиме формуванню у випускника сучасного університету наукового етосу й критичного мислення та допоможе йому ефективно працювати за умов мінливості, складності та невизначеності навколишнього світу» (Мелков, 2021, с. 224). Найбільшою вадою подібних формулювань є механічне нагромадження багатьох концептів, кожен з яких сам по собі є об'єктом різнотлумачень, а поєднання їх під егідою симбіотичної формули породжує безліч запитань – зокрема, щодо зумовленості й причинно-наслідкових зв'язків між демократичністю розуміння та змістовними ознаками й критеріями людини як особистості; мірою кореляції (імперативності) творчої особистості та самостійного мислення; демократичністю культури як способу світосприйняття та критичним мисленням.

А от що справді важко заперечити, так це те, що «критичне мислення має бути представленим у чотирьох основних вимірах: у змісті освіти (демократичні цінності і культура змагальності), у формі освіти (знання правил мислення, аргументації і ведення дискусії), у мотивації до освіти (враховуючи досвід критичної педагогіки) і, нарешті, в особистій ангажованості в освіту (не лише педагогічна майстерність, а й відданість педагогічному покликанню). Лише в поєднанні цих чотирьох компонентів критичне мислення в освіті має шанси не лише давати стабільний освітній результат, а й сприяти подоланню перманентних конфронтацій – як у самій освіті, так і в суспільстві» (Бойченко, 2021, с. 188).

Так само не підлягає сумніву, що «університети буквально зобов'язані культивувати дух критики. Потри стилістичні й навіть змістовні відмінності, що мають місце на рівні формулювання кожним університетом своєї місії, родового покликання й функціонального призначення університетів полягає у, скажімо так, «капіталізації критичного мислення» споживачів освітніх послуг. Якщо заклад вищої освіти з якихось

причин неспроможний чи не бажає приділяти пріоритету критичного мислення належної уваги, це апріорі засвідчує його невідповідність університетському статусу» (Левкулич, 2022, с. 151).

Загалом же у фаховому середовищі існує консенсус із приводу того, що «наука й освіта потребують переходу до принципово нового типу менеджменту, який базується ґрунтовному компаративному аналізі й критичному мисленні, на проєктивності й превентивності, а також ретельно враховує варіативність проблем, загроз і можливостей розвитку» (Слюсаренко, 2022, с. 547).

Висновки. Потреба генерування адекватних викликам сучасності стратегій поповнення

й ефективного застосування знань також не викликає сумнівів і заперечень. Ці стратегії мають різну специфіку та інструментальну спрямованість: дослідницька, рефлексійну, критично-мисленнєву, проблемоцентричну, активістську тощо. Попри істотні номінативні відмінності їхня змістовна й функціональна сутність загалом конвенційно погоджена: вона полягає в зміщенні акценту із засвоєння максимальних обсягів інформації на активізацію ефективної мисленнєвої діяльності, на розвиток самостійного, критичного і рефлексійного мислення, а також на вдосконалення навичок роботи з інформацією найрізноманітнішого профілю.

Список використаних джерел:

1. Бойченко, М. І. (2021). Освіта у модусі критичного мислення: шлях подолання контраверсійності. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання* : зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 8 червня 2021 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України / ред. кол. : Топузов О. М., Сисоєва С. О., Дічек Н. П., Култаєва М. Д. та ін. К. : Педагогічна думка. С. 186–189.
2. Бондаренко, Н. (2023). Освітнє середовище: єдність форми та змісту. *Вища освіта України*, № 4, 40–49. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).06).
3. Братко, М. В. (2014). Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / Київ, університет ім. Бориса Грінченка. № 22: Психологія. Педагогіка. С. 15–21.
4. Гарматій, О. (2020). Критичне мислення як ключова компетенція медіа грамотності. *Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту»*. Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси. С. 11–16.
5. Дороніна, Т. О. (2014). Сучасні підходи до визнання сутності та структури освітнього середовища. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць*. Вип. 40. Кривий Ріг : Друкарня Романа Козлова. С. 179–186.
6. Заболотна, А. Г., Ільченко, Н. В. (2020). Інформаційне освітнє середовище як складова підготовки кваліфікованих фахівців. *Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика»* // Зб. наук. пр. / Редкол. : Н. В. Ільченко (голова) та ін. Ірпінь. С. 5–9.
7. Кух, А. М., Кух, О. М. (2003). Сучасна дидактика і освітнє середовище. *Зб. наук. праць КПДПУ. Серія педагогічна*. Вип. 9. С. 106–108.
8. Левкулич, В. (2021). Вища освіта сучасності крізь призму концептуальних пріоритетів. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (12), 100-116. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-12-2-100-116>.
9. Левкулич, В. (2022). Вища освіта у дзеркалі викликів та альтернатив сучасності. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(1), 139–158. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-8>.
10. Макар, Л. М. (2013). Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 30 (83). С. 229–236.
11. Мелков, Ю. О. (2021). Демократизація наукової діяльності університетів України як шлях до формування критичного мислення. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання* : зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 8 червня 2021 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України / ред. кол. : Топузов О. М., Сисоєва С. О., Дічек Н. П., Култаєва М. Д. та ін. К. : Педагогічна думка. С. 186–189.
12. Надурак, В. (2023). Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 129–147. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>.
13. Самчук, З. (2023). Перехрестя науково-освітніх альтернатив: монополія на прийняття рішень чи культивування компетентності?. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 171–196. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10>.

14. Слюсаренко, О. (2022). Когерентність науки та освіти в діапазоні від інструментального потенціалу до проблемних факторів функціонування. *Modern problems in science. Proceedings of the XIX International Scientific and Practical Conference*. Vancouver, Canada. P. 544–550. URL: <https://isg-konf.com/modern-problems-in-science-two>.

15. Чубаха, І. В. (2019). Основні компоненти сучасного освітнього середовища школи. *Матеріали наукової конференції (2017-2018 рр.)*. Том 2. С. 102-103.

16. Fleck, L. (1980). Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Suhrkamp Verlag. 180 s.

17. Schweitzer, A. (2009). *Out of My Life and Thought: An Autobiography*. Johns Hopkins University Press. 304 p.

References:

1. Boychenko, M. I. (2021). Osvita u modusi krytychnoho myslennya: shlyakh podolannya kontraversiynosti [Education in the mode of critical thinking: the way to overcome controversy]. *Istoriya ta filosofiya osvity v nezalezhnii Ukraini: kontroverzy suchasnoho naukovoho piznannya : zb. tez vseukrayins'koyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu*, 8 chervnya 2021 r., m. Kyiv, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy / red. kol. : Topuzov O. M., Sysoyeva S. O., Dichek N. P., Kultayeva M. D. ta in. K. : Pedahohichna dumka. S. 186–189. [in Ukrainian].

2. Bondarenko, N. (2023). Osvitnye seredovyshe: yednist' formy ta zmistu [Educational environment: unity of form and content]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, № 4, 40–49. [in Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).06).

3. Bratko, M. V. (2014). Osvitnye seredovyshe vyshchoho navchal'noho zakladu: poshuk stratehiy upravlinnya [The educational environment of a higher educational institution: the search for management strategies]. *Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka : zb. nauk. pr. / Kyiv. universytet im. Borysa Hrinchenka*. № 22: Psykholohiya. Pedahohika. S. 15–21. [in Ukrainian].

4. Harmatiy, O. (2020). Krytychne myslennya yak klyuchova kompetentsiya media hramotnosti [Critical thinking as a key competence of media literacy]. *Zbirnyk statey Vos'moyi mizhnarodnoyi naukovometodychnoyi konferentsiyi «Krytychne myslennya v epokhu toksychnoho kontentu»*. Kyiv : Tsentrl Vil'noyi Presy, Akademiya ukrayins'koyi presy. S. 11–16. [in Ukrainian].

5. Doronina, T. O. (2014). Suchasni pidkhody do vyznannya sutnosti ta struktury osvitn'oho seredovyshe [Modern approaches to recognizing the essence and structure of the educational environment]. *Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly: zb. nauk. prats'*. Vyp. 40. Kryvyi Rih : Drukarnya Romana Kozlova. S. 179–186. [in Ukrainian].

6. Zabolotna, A. H., Il'chenko, N. V. (2020). Informatsiyne osvitnye seredovyshe yak skladova pidgotovky kvalifikovanykh fakhivtsiv [Information educational environment as a component of training of qualified specialists]. *Materialy Mizhvuzivs'koyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi «Formuvannya suchasnoho osvitn'oho seredovyshe: teoriya i praktyka» // Zb. nauk. pr. / Redkol. : N. V. Il'chenko (holova) ta in. Irpin'*. S. 5–9. [in Ukrainian].

7. Kukh, A. M., Kukh, O. M. (2003). Suchasna dydaktyka i osvitnye seredovyshe [Modern didactics and educational environment]. *Zb. nauk. prats' KPDP. Seriya pedahohichna*. Vyp. 9. S. 106–108. [in Ukrainian].

8. Levkulych, V. (2021). Vyshcha osvita suchasnosti kriz' pryzmu kontseptual'nykh priorytetiv [Modern higher education through the prism of conceptual priorities]. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (12), 100–116. [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-12-2-100-116>.

9. Levkulych, V. (2022). Vyshcha osvita u dzerkali vyklykiv ta al'ternatyv suchasnosti [Higher education in the mirror of modern challenges and alternatives]. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(1), 139–158. [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-8>.

10. Makar, L. M. (2013). Sutnist' osvitn'oho seredovyshe v pedahohichnomu protsesi [The essence of the educational environment in the pedagogical process]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh*. Vyp. 30 (83). S. 229–236. [in Ukrainian].

11. Myelkov, Yu. O. (2021). Demokratyzatsiya naukovoyi diyal'nosti universytetiv Ukrainy yak shlyakh do formuvannya krytychnoho myslennya. [Democratization of scientific activity of Ukrainian universities as a way to form critical thinking]. *Istoriya ta filosofiya osvity v nezalezhnii Ukraini: kontroverzy suchasnoho naukovoho piznannya : zb. tez vseukrayins'koyi naukovopraktychnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu*, 8 chervnya 2021 r., m. Kyiv, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy / red. kol. : Topuzov O. M., Sysoyeva S. O., Dichek N. P., Kultayeva M. D. ta in. K. : Pedahohichna dumka. S. 186–189. [in Ukrainian].

12. Nadurak, V. (2023). Krytychne myslennya: ponyattya ta praktyka [Critical thinking: concepts and practice]. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 129–147. [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>.

13. Samchuk, Z. (2023). Perekhrestya naukovyosvitnikh al'ternatyv: monopoliya na pryynyattya rishen' chy kul'tyvuvannya kompetentnosti? [Crossroads of scientific and educational alternatives: monopoly on decision-making

or cultivation of competence?] *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 171–196. [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10>.

14. Slyusarenko, O. (2022). Koherentnist' nauky ta osvity v diapazoni vid instrumental'noho potentsialu do problemnykh faktoriv funktsionuvannya [Coherence of science and education in the range from instrumental potential to problematic factors of functioning]. *Modern problems in science. Proceedings of the XIX International Scientific and Practical Conference*. Vancouver, Canada. P. 544–550. [in Ukrainian]. URL: <https://isg-konf.com/modern-problems-in-science-two>.

15. Chubakha, I. V. (2019). Osnovni komponenty suchasnoho osvitn'oho seredovyscha shkoly [The main components of the modern educational environment of the school]. *Materialy naukovoї konferentsiyi (2017-2018 rr)*. Tom 2. S. 102-103. [in Ukrainian].

16. Fleck, L. (1980). Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Suhrkamp Verlag. 180 s.

17. Schweitzer, A. (2009). *Out of My Life and Thought: An Autobiography*. Johns Hopkins University Press. 304 p.