11. Ilyin, I.A. (1994), On the essence of justice, *Coll. Op*.: Vol. 4, *Russian book*, Moskow, 498 p. (rus).
12. Drozhzhina, S.V. and Shirkova, I.V. (2011), Problem of interaction between law and moral values as regulators of social relations in the context of social and philosophical discourse, *Gilea: Research Journal: Proceedings of (Philosophy),* Vol. 47 (5), 792 p. (ukr).
13. On Access to Public Information: Law of Ukraine of 13 January 2011 r. 2939 number-VI // *Supreme Council of Ukraine*, № 32, Art. 314 (in current the current wording of 01.05.2015).
14. The Universal Declaration of the Human Rights in 1948 [Transl.] (2016), available at: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_015
15. Winter, Philipp and Lindskog, Stefan (2012), How China Is Blocking Tor, *Karlstad University*, Karlstad (Sweden), 21 p., available at: https://arxiv.org/pdf/1204.0447.pdf
16. Why is it called Tor? (2016), *The Tor Project, Inc*., available at: https://www.torproject.org/docs/faq.html.en#WhyCalledTor
17. Judicial and legal newspaper, November 22, 2016, available at: http://sud.ua/news/2016/11/22/97732-v-velikobritanii-prinyali-samij-zhestkij-zakon-o-slezhke?BPCTRY=1
18. Travis, Alan (2016), «Snooper's charter» bill becomes law, extending UK state surveillance *The Guardian, 29 November*, available at: https://www.theguardian.com/world/2016/nov/29/snoopers-charter-bill-becomes-law-extending-uk-state-surveillance
19. Paul, Ryan (2007), Security expert used Tor to collect government e-mail passwords, *ArsTechnica*, 09.10.2007, available at: http://arstechnica.com/security/2007/09/security-expert-used-tor-to-collect-government-e-mail-passwords/

© *Стовпець Олександр*
Надійшла до редакції 22.11.2016

УДК 37.015.31:57

ФІЛЯНІНА НЕЛЯ,
доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри гуманітарних наук Національного фармацевтичного університету, м. Харків

РОЛЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті досліджується потенціал компетентнісного підходу в сучасній освіті. Автор стверджує, що компетентність як базове поняття сучасної освітньої теорії та практики набуває особливої ваги в екоосвіті у формі екологічної компетентності. Екологічна компетентність належить до загальної компетентності, охоплюючи низку специфічних компетентностей, спрямованих на розв'язання особливих і нестандартних завдань. Критичне мислення є невід'ємною характеристикою екологічної компетентності, а формування критичного мислення в поєднанні з творчістю та інформаційною грамотністю - це основа становлення екологічної компетентності.

Ключові слова: *компетентність; компетентнісний підхід в освіті; критичне мислення; інформаційна грамотність; проблемно орієнтована концепція освіти Пауло Фрейре.*

Постановка проблеми. Для подолання викликів, спричинених затяжними глобальними, регіональними та локальними екологічними кризами, світова спільнота розглядає широкий спектр політичних, економічних, наукових, соціальних інструментів. Серед них важливе місце посідають екологічна освіта і виховання, яким надають великого значення практично від початку усвідомлення загроз, пов'язаних з екологічними кризами. Проте, незважаючи на значну увагу до екоосвіти з боку політиків, освітян, природоохоронців і громадських активістів, досі не вироблено консолідованого бачення філософських і методологічних засад та дидактичних принципів екоосвіти та формування екологічної компетентності сучасної людини.

Це є однією з причин подальшої деградації навколишнього природного середовища, погіршення якості життя та здоров'я людей, а також нездатності людини адекватно реагувати на екологічні виклики, ухвалювати адекватні рішення, діяти, не завдаючи шкоди довкіллю. Розв'язання цих завдань формує стійкий суспільний запит на формування екологічної компетентності людини і громадянина, у тому числі й засобами екологічної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Дослідженню потенціалу компетентнісного підходу в освіті приділяється значна увага з боку вітчизняних та зарубіжних дослідників [7; 8; 15; 16; 18], проте одностайного розуміння, як упроваджувати такий підхід в освітню діяльність, поки що не досягнуто. Можливо, розгляд окремих складових компетентності, які пов'язані з реальними об'єктами дійсності, а також фундаментальними об'єктами освіти, дозволить з'ясувати нові спосо-

би вирішення цієї проблеми. Необхідною складовою будь-якої компетентності є критичне мислення, на якому ґрунтується ставлення до навколишнього світу, адекватна оцінка ситуації та вибір стратегії поведінки. Тому критичне мислення як невід'ємна складова творчої особистості є осердям освіти і виховання. Ключ до творчої сторони критичного мислення, як фактичного покращення думки, лежить в реструктуризації мислення в результаті його аналізу й ефективної оцінки [18].

Обґрунтувати роль критичного мислення як необхідної складової екологічної компетентності є **метою нашої статті**.

Виклад основного матеріалу. Компетентність належить до базових понять сучасної концепції освіти. Згідно з Законом України "Про вищу освіту", компетентність - це "динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти" [6]. Проте, очевидно, що формування компетентності виходить за межі вищої освіти і має бути наскрізним завданням будь-якого освітньо-виховного процесу.

Особливої ваги формування компетентності, як уже зазначалося, набуває в екологічній освіті. Специфіка екоосвіти полягає в тому, що вона акумулює в собі досягнення як екологічної науки, так і педагогічної теорії та практики, котрі мають лягти в основу формування **компетентності як інтегральної характеристики особистості**, що "базується на знаннях, навичках, уміннях, готовності, мотивації, ставленні, досвіді тощо та визначає спроможність суб'єкта діяльності ефективно виконувати ті чи інші завдання" [7, с. 100-101]. Як зазначає В. І. Карамушка, компетентності можуть поділятися на ***загальні***, або універсальні, котрі є базовими в діяльності будь-якого формату і змісту, та ***специфічні***, як доповнення до базових компетентностей, що виявляють свою необхідність під час виконання специфічних завдань у специфічних галузях [Там само, с. 101]. В екологічній освіті виокремлюють такі компетентності: соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові, загальнопрофесійні, спеціалізовано-професійні [8].

Аналізу ролі критичного мислення як важливого результату освітнього процесу присвячений літературний огляд Емілі Лей (Emily R. Lai), у якому розглядаються підходи до визначення критичного мислення, особливості його розвитку, а також методологічний інструментарій, який допомагає вчителям заохочувати критичне мислення в учнів, та кращі практики оцінки критичного мислення [16]. Традиційно, зазначає авторка огляду, аналіз критичного мислення входив у проблемне поле філософії та психології. Разом із тим, ця тема посідає все помітніше місце у сфері освіти. У найбільш загальній формі критичне мислення передбачає набуття навичок аналізувати аргументи та робити висновки на основі індуктивного й дедуктивного судження, судження та оцінювання, і зрештою, приймати рішення та розв'язувати проблеми. Важливо зазначити, що ті чи інші базові знання є необхідною, але недостатньою умовою критичного мислення. Крім того, критичне мислення безпосередньо пов'язане з мотиваціями та креативністю, що дає підстави розглядати його як "дві сторони однієї медалі", оскільки без творчої складової критичне мислення перетворюється на скепсис [Там само]. Набуття цих компетентностей необхідне людині для адекватного реагування на екологічні виклики не лише в професійній діяльності, а й у повсякденному житті.

Освітній процес містить у собі дві складові, одна з яких пов'язана зі змістом освіти, тобто тим, що вчителі прагнуть дати учням, а інша - із самим процесом передачі та засвоєння знань. Ці складові позначають як "що" і "як" в освіті (The "What" and the "How" of Education) [18]. Як зауважують Р. Пол та Л. Елдер, часто-густо вчителі вважають, що учні (студенти) автоматично засвоюватимуть знання належним чином. Відповідно, знання (як процес і як результат) базується на таких переконаннях:

- зміст лекцій має засвоюватися з мінімальними інтелектуальними зусиллями з боку учнів (студентів);

- студенти можуть вивчити зміст без особливої інтелектуальної праці:

- запам'ятовування є основою процесу навчання, тобто учні (студенти) повинні накопичувати чималий обсяг інформації, яку вони, за потреби, можуть використати пізніше.

Проте в основі ефективного процесу навчання та засвоєння знань має лежати формування критичного мислення [Там само].

Для глибшого розуміння засад критичного мислення варто звернутися до філософії освіти відомого бразильського мислителя і педагога другої половини XX ст. Пауло Фрейре, який розробив концепцію освіти як практику свободи, що здатна подолати репресивні зазіхання влади та підготувати молоду людину до життя [2]. В. Гайденко виділяє в якості головних складових педагогіки П. Фрейре постулювання проблемно орієнтованої освіти, антропологічного тлумачення культури, концепції людської гуманності, критичної свідомості та моделювання ідеалу викладача [1, с. 92].

Основи своєї концепції П. Фрейре виклав, зокрема, у працях "Педагогіка пригноблених" [13] та "Формування критичної свідомості" [14], де звертається до метафори "банківської", або "накопичувальної", моделі освіти, щоб продемонструвати недоліки панівної освітньої системи та обґрунтувати нагальну необхідність подолання ефектів дегуманізації освіти [17].

Свою концепцію визвольної освіти та формування критичної свідомості П. Фрейре будує як альтернативу оповідній (наративній) моделі освіти, відповідно до якої учитель "оповідає про реальність так, начебто вона нерухома, статична, роздроблена на складові та передбачувана", а головне завдання учителя в цій ситуації - "наповнення" учнів змістом оповіді [13, с. 54]. П. Фрейре пояснює зміст поняття оповідної моделі освіти, використовуючи метафору банку як фінансової установи, а нетворче, некритичне, механічне накопичення знань порівнює з процесом депозитування коштів у банківській установі з метою отримання пасивних доходів.

Освіта, пише П. Фрейре, "стає процесом вкладення, в якому учні є депозитаріями, а вчитель - вкладником. У банківській моделі освіти знання є дарунком, яким наділяють ті, хто має себе за знавців, тих, хто, на їхню думку, нічого не знає" [Там само], визначаючи десять принципових вад банківської моделі освіти, які в підсумку зводяться до того, що банківська модель освіти вважає людей пристосовуваними, керованими істотами та не передбачає партнерства й діалогу між учителем і учнем. Отже, така освітня система не спонукає людину до самостійного мислення. Вона заснована на надмірному контролі за учнями та дозуванні й контролі інформації, а тому перетворюється на інструмент гноблення. Причому "банківська" освітня модель охоплює не лише систему формальної шкільної освіти, а поширюється на всю освітню систему та систему інформування населення.

Така освітня модель притаманна суспільствам з обмеженими чи ослабленими інститутами демократії.

Варто зазначити, що розробка концепції визвольної освіти припала на період інтенсивного розвитку суспільних наук, міждисциплінарних досліджень, пошуків нового пояснення історичного поступу та прогнозування майбутнього, а освіта розглядалася як важливий чинник подолання економічної відсталості та підвищення рівня добробуту населення [4].

Проілюструвати актуальність критичної оцінки "банківської" освітньої системи можна тим, як надавалась інформація про стан довкілля в СРСР, особливо під час Чорнобильської катастрофи, органами державної влади, з одного боку, і як на цю інформацію реагувало населення - з іншого.

Зокрема, ґрунтовний аналіз інформаційної обізнаності населення з приводу стану навколишнього природного середовища під час і після аварії на Чорнобильській АЕС надає О. С. Самарський у фундаментальному огляді "Гласність і екологія (Чорнобиль у світлі вітчизняної преси)" [10]. Згадуваний автор ставить за мету оцінити, "які ті, хоча б формальні критерії, що давали б можливість рядовому читачеві, не спеціалістові з проблем радіобіології та екологічних наслідків Чорнобиля, який за характером діяльності стикається з підтасовуванням даних і обмеженням гласності, встановити сам факт дії останньої і визначити ступінь її поширення" [10, с. 191]. Насамперед, вважає він, має бути ліквідована монополія на продукування, висвітлення та інтерпретацію інформації, тобто наявність кількох поглядів, а підставою для оцінки цих позицій мають служити результати зіставлення наслідків Чорнобильської катастрофи з будь-якою іншою, схожою за своїми масштабами й наслідками, техногенною аварією.

Монополію (зазвичай державну) на екологічну інформацію та способи її інтерпретації можна витлумачувати як банківську або наративну модель, оскільки радянська держава, заснована на командно-адміністративній системі, вважала, що вона і лише вона володіє істиною, а населення має беззаперечно сприймати ці істини на віру і, головне, не панікувати. Зокрема, негативними наслідками монополії на інформацію про реальні масштаби й наслідки аварії на ЧАЕС, а то й свідоме бажання їх приховати, стали: невчасна евакуація людей із забруднених територій, будівництво житла для переселенців на територіях, що також зазнали забруднення, неадекватна поведінка людей, що завдала додаткової шкоди їхньому здоров'ю, морально-психологічний дискомфорт, який офіційна інформація цинічно визначила як "радіофобію", тощо. Іншими словами, описана ситуація демонструє брак базової та спеціальної компетентності як у представників органів влади, так і в населення.

Альтернативою цьому мало б бути надання достовірної інформації та фахове, компетентне її обговорення й аналіз. "Відкрите обговорення ситуації, що склалася, - пише О. С. Самарський, - дало б можливість уникнути всіх цих помилок" [10, с. 207]. Отже, надання населенню різнобічної інформації та відповідних коментарів спонукає людей до критичного мислення, всебічної оцінки ситуації та адекватної поведінки й може бути визначено як шлях формування критичної свідомості в контексті формування екологічної компетентності.

З концепції П. Фрейре випливає, що проблемно зорієнтована освіта має забезпечити пригноблені (класово, расово, гендерно та ін.) групи суспільства необхідним інструментарієм для підриву режиму пригнобления [1, с. 93]. Таке визволення відбувалося в СРСР у процесі усвідомлення громадянами свого права на інформацію в постчорнобильський період.

Питання інформаційної грамотності набувають далі більшого значення в освітньо-виховній сфері. Вона включає комплекс навичок, пов'язаних як з освітою, так і з критичним мисленням. Без компетентності в інформаційній грамотності, зазначають Р. Пол та Л. Елдер, учні (студенти) не можуть стати освіченими людьми, оскільки вони не зможуть визначити, яку інформацію сприймати, а від якої варто відмовитися. І саме критичне мислення надає інструменти для оцінки інформації [18]. Це зауваження стосується не лише навчання в школах чи університетах, а може бути поширене на все суспільство.

Для порівняння способів реагування людей на екологічні небезпеки та способи інформування можна навести ситуацію, що склалася в м. Чернівці у листопаді 1988 р., коли невідома хвороба викликала облисіння дітей різного віку. Драматизм ситуації полягав у тому, що стикнулися дві системи ставлення до людей, їхнього здоров'я та безпеки життя: 1) радянська адміністративно-бюрократична система, яка не бажала й не була спроможна вирішувати ці проблеми; 2) громадськість, яка вимагала надати населенню об'єктивну інформацію про стан довкілля, причини масових захворювань та способи їх лікування. "Люди активно обговорювали те, що трапилося, і чутки про чернівецькі події різними шляхами повзли по світу" [11, с. 80].

Зауважимо, що ці події трапилися за два роки після катастрофи на Чорнобильській АЕС. Але влада не змінила свого ставлення до проблеми інформування людей, тоді як населення, громадськість навчилися критично оцінювати офіційну інформацію, усвідомлюючи своє право на безпеку, правду й свободу.

Освітня концепція Пауло Фрейре, як уже зазначалося, стосується не лише навчальних закладів, як-от: школи, університети тощо. Вона може знаходити ширше застосування для аналізу суспільних відносин, наприклад, стосунків між державними інститутами, які виступають "вкладниками" інформації чи знань про стан суспільства, та власне суспільством, члени якого можуть виступати в ролі або пасивних депозиторів (у тоталітарному, недемократичному суспільстві), або критичних суб'єктів, як це має місце в умовах демократії з розвиненими інститутами громадянського суспільства та розвиненим критичним мисленням. Відповідно, освіта розглядається П. Фрейре не лише як сфера політики чи діяльності, а й у її дуже практичному значенні - як грамотність населення [1, с. 93] та компетентність у вирішенні складних питань життєдіяльності суспільства.

Зрозуміло, що рівень критичності суспільства загалом та кожного з його громадян залежить безпосередньо від рівня як загальної, так і громадянської освіти, а екологічна освіта стосується безпосередньо їх обох. Тому завдання освіти полягає в тому, щоб змінити як стосунки між учителем і учнем, де учитель виконує роль "вкладника, розпорядника, дресирувальника", так і сам зміст освіти.

"Хто справді відданий визволенню, - пише П. Фрейре, - має відкинути "банківську" модель освіти в цілому й прийняти натомість концепцію, що вважає чоловіків і жінок свідомими особистостями, а свідомість - усвідомленням світу. Педагог має відкинути депозитування як мету освіти й замінити його представленням проблем життя людей у їхньому взаємозв'язку зі світом" [12, с. 61].

Банківській системі освіти П. Фрейре протиставляє визвольну освіту, яка "має починатися зі зняття суперечності учитель - учні через примирення полюсів протистояння в той спосіб, що обидві сторони визнаються одночасно й учителями, й учнями" [Там само, с. 54]. Учитель має вчитися разом з учнями на основі парт-

нерства й діалогу. Крім того, "учителем є той, хто здатен до "справжньої розмови", тобто учителем є той, хто здатен вчитися сам і під впливом інших (учнів, послідовників, критиків) переосмислювати власну (життєву, мистецьку, наукову) позицію [9, с. 119].

Фундаментальна відмінність визвольної проблемно орієнтованої освіти полягає в тому, що вона заснована на діяльності, а не на передачі інформації, а об'єкт пізнання виконує функцію посередника між учителем та учнем. Зусилля обох сторін - і учителя, і учня, - спрямовані на дослідження об'єкта пізнання, що передбачає взаємодію, а отже, і діалог обох сторін. Ставлячи діалог в основу освітнього процесу, ми маємо дотримуватися такого критерію діалогу, як аргументованість. "Якщо ти чогось вимагаєш, - розмірковує А. М. Єрмоленко, - то це має бути аргументовано. Тобто якщо ми сприймаємо людину як рівноправного суб'єкта, то ми ставимось до неї з увагою та повагою". І далі: "Якщо ми ставимося до дітей і підлітків таким чином, то я гадаю, що цей діалог має бути основою виховання й освітнього процесу. Відтак освіта дедалі більше має перетворюватися на комунікативний процес" [5, с. 44]. Таким чином, процес навчання з процесу "вкладання" знань та "засвоєння" знань перетворюється на процес співпраці з практичного освоєння знань.

Доктор педагогічних наук С. Д. Рудишин, аналізуючи недоліки екологічної освіти в Україні, указує на розрив між екологічною освітою як підготовкою екологів-фахівців та спроможністю фахівців забезпечувати екологічно сталий розвиток країни [12]. Педагоги й методисти бачать такі причини цього розриву:

1) суперечність між зростанням обсягів міждисциплінарної екологічної інформації та здатністю студентів до засвоєння цієї інформації за умов використання традиційних навчальних методик;

2) перезавантаженість студентів зайвими знаннями та неефективність праці викладача;

3) необхідність розробки й удосконалення змісту підготовки та критеріїв відбору навчального матеріалу для якісної підготовки фахівців-екологів.

С. Д. Рудишин також скептично оцінює освітні системи, що ґрунтуються на інформуванні. Він розглядає інформацію як "сировину", як первинний матеріал, який не обов'язково і не завжди перетворюється на знання як інтелектуальний продукт [12]. Окрім того, він застерігає від ототожнення потоку інформації, отримуваної студентами, та засвоєних ними знань. Інакше кажучи, не всяка інформація конвертується в знання і в компетентність. Тому потрібно оволодіти методологією відбору інформації, оскільки виважені екологічні рішення ухвалюються не на основі інформації, а на основі знань як продукту переробки, переосмислення інформації.

Важливою рисою визвольної, проблемно орієнтованої освіти є й те, що вона послаблює, а то й руйнує вертикальні структури, характерні для банківської освіти, посилюючи натомість горизонтальні зв'язки. Ефективність таких зв'язків добре видно на прикладі діяльності неурядових організацій у царині екологічної освіти та охорони природи. Досвід становлення природоохоронного, екологістського та екоосвітнього рухів, що належать до соціальних рухів нового типу, свідчить, що діяльність їхніх учасників маніфестує не лише прагнення зберегти природу, довкілля, якість життя людей, а насамперед, людську гідність, навчити людей критично аналізувати офіційну інформацію, здійснювати пошук додаткових аргументів, звертатися до урядовців, експертів, міжнародного співтовариства, а також уживати заходів, спрямованих на вирішення тих чи інших екологічних проблем [3].

Важливо зазначити, що проблемно орієнтований метод завжди є "пізнавальним", чи то в процесі підготовки проекту, чи то в діалозі з учнями. "Він, - пише П. Фрейре, - трактує пізнавальні об'єкти не як свою власність, а як об'єкт осмислення і для учителя, і для учня" [14, с. 62].

Ця теза також є важливою для розуміння засад побудови концепції екологічної освіти. Екологічна ситуація змінюється постійно і повсякчасно. Нерідко експерти не встигають з її оцінками. Крім того, часто суспільство стикається з принципово новими викликами та загрозами, на які ще не сформульована визначена й зважена експертна оцінка. Тому критичне мислення та вміння зорієнтуватися не лише є важливим для розуміння ситуації, а й може мати безпосереднє значення для збереження життя й здоров'я людей.

Проте запровадження визвольної моделі освіти наражається і на певні критичні зауваження, суть яких полягає в такому [17]:

- неможливо повністю відмовитися від оповідної банківської системи, оскільки вона глибоко вкорінена в соціокультурні та освітні традиції. Тому в разі повного заперечення наративної, банківської моделі ми наражаємо себе на небезпеку одночасного заперечення частини соціально-культурної спадщини та неперервності освітньої традиції;

- інший тип труднощів виникає тоді, коли учні чинять опір освітнім інноваціям. Традиційні освітні системи, сфокусовані на особі учителя, передбачають певний тип поведінки учителя та учнів, які вірять у вагомість знань, що їм надає учитель. Якщо ж ця система порушується, це може викликати певний опір з боку учнів. Тому труднощі запровадження інноваційних освітніх методів того ж порядку, що й труднощі заперечення соціокультурних традицій.

Ці критичні зауваження щодо можливих труднощів упровадження освітньої моделі П. Фрейре стосуються, насамперед, формальної системи освіти. Проте, як ми вже неодноразово зазначали, освіта не обмежується школою й може здійснюватися в найрізноманітніших формах, де учнями й учителями виступають різні групи людей. Тому П. Фрейре, розглядаючи освіту як діалог, взаємодію суб'єктів, надає великої ваги неформальній освіті, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження [1, с. 94]. Цей аспект філософії освіти П. Фрейре стосується, насамперед, екологічної освіти, де все суспільство має постійно навчатися в сенсі збагачення своїх знань і досвіду та здатності застосовувати їх у вирішенні практичних завдань. Водночас роль освітніх інституцій виконують різноманітні громадські об'єднання (громадські активісти, місцеві громади, професійні об'єднання тощо).

Висновки

Компетентність належить до базових понять сучасної освітньої теорії та практики, набуваючи особливої ваги в екоосвіті. Специфіка екоосвіти полягає в акумулюванні досягнень екологічної науки та педагогіки, які мають лягти в основу формування екологічної компетентності як інтегральної характеристики особистості. Екологічна компетентність належить до загальної компетентності, але водночас охоплює низку специфічних компетентностей, спрямованих на розв'язання особливих і часом нестандартних завдань. Критичне мислення є невід'ємною характеристикою екологічної компетентності, а формування критичного мислення в поєднанні з творчістю становить основу компетентнісного підходу в освіті.

Філософія освіти Пауло Фрейре надає вагоме підґрунтя для осмислення сутності критичного мислення в педагогічній теорії та практиці. Концепція "банківської" ("накопичувальної") моделі освіти Пауло Фрейре демонструє недоліки панівної репресивної, оповідної (наративної), нетворчої освітньої системи та нетворчого, некритичного, механічного засвоєння знань, якій протистоїть концепція визвольної освіти та формування критичної свідомості через діалог.

Фундаментальна риса визвольної проблемно орієнтованої освіти полягає в тому, що: 1) вона заснована не на передачі та засвоєнні інформації, а на діяльності, 2) об'єкт пізнання виконує функцію посередника між учителем та учнем. Зусилля учителя та учня спрямовані на дослідження об'єкта пізнання, що передбачає діалог обох сторін освітнього процесу. Для обґрунтування та здійснення екологічної освіти важливою є теза про те, що проблемно орієнтований метод завжди є "пізнавальним" і спрямований на формування критичного мислення для розуміння ситуації та вміння орієнтуватися й діяти в ній, а тому має безпосереднє значення для збереження довкілля, життя й здоров'я людей. Інформаційна грамотність як комплекс навичок, пов'язаних як з освітою, так і з критичним мисленням, є важливою складовою формування екологічної компетентності.

Ширше впровадження філософсько-освітніх ідей бразильського педагога П. Фрейре в царину вітчизняної освіти сприятиме формуванню нового бачення освіти як соціального партнерства [13, с. 59], дозволить долати недоліки командної, репресивної, тоталітарної, некритичної освітньої системи, пропонуючи натомість гуманістичну, творчу, критичну освітню концепцію, ґрунтовану на різноманітному людському досвіді.

Концепція визвольної проблемно орієнтованої освіти, спрямованої на формування критичного мислення та екологічної компетентності, охоплює не лише систему формальної шкільної освіти, а поширюється на всю освітньо-виховну сферу та систему інформування населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайденко В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / В. Гайденко // Філософія освіти. - 2006. - № 2 (4). - С. 91-99.

2. Ганаба С. Філософсько-освітні ідеї Пауло Фрейре в контексті модернізації історичної освіти [Електронний ресурс] / С. Ганаба // Викладання проблем вітчизняної та всесвітньої історії у вищих навчальних закладах. - Режим доступу : http://science.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/7/2014/pdf/pdi/3/2_4.pdf.

3. Гардашук Т. В. Концептуальні параметри екологізму / Т. В. Гардашук. - К. : Парапан, 2005. - 200 с.

4. Дем'янчук О. Волю не здобувають наодинці (Вступне слово перекладача українського видання) / О. Дем'янчук // Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре ; [пер. з англ.]. - К. : Юніверс, 2003. - С. 5-9.

5. Єрмоленко А. Освіта як формування практичного розуму. Відповіді на запитання Ганни Крицької / А. Єрмоленко // Філософія освіти. - 2009. - № 1-2 (8). - С. 39-58.

6. Закон України "Про вищу освіту" (Закон від 01.07.2014 № 1556-VII) [Електронний ресурс] - Режим доступу : http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu

7. Карамушка В. І. Компетентності для сталого розвитку / В. І. Карамушка // Освіта для збалансованого розвитку: перспективи в Україні : матеріали II Всеукраїнського форуму (Київ, 13-14 квітня 2016 р.) - К. : Центр екологічної освіти та інформації, 2016. - С. 100-102.

8. Клименко М. О. Впровадження компетентнісного підходу під час підготовки фахівців для сталого розвитку / М. О. Клименко, Л. В. Клименко // Освіта для збалансованого розвитку: перспективи в Україні : матеріали II Всеукраїнського форуму (Київ, 13-14 квітня 2016 р.) - К. : Центр екологічної освіти та інформації, 2016. - С. 30-33.

9. Котовська О. П. Творчість, творець і педагог: спроба міждисциплінарного осмислення / О. П. Котовська // Практична філософія. - 2011. - № 3. - С. 115-120.

10. Самарський О. С. Гласність і екологія (Чорнобиль в світлі вітчизняної преси) / О. С. Самарський // Екологія і культура. - К. : Наук. думка, 1991. - С. 190-210.

11. Природокористування: методологічні та соціальні аспекти оптимізації. - К. : Наук. думка, 1992. - 142 с.

12. Рудишин С. Д. Екологічна освіта: методологічні і психологічні аспекти / С. Д. Рудишин // Стратегії розвитку екологічної освіти у XXI столітті : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю "Стратегії розвитку екологічної освіти у XXI столітті", 27-28 березня 2014 року. - Миколаїв : ФОП Швець В. Д., 2014. - С. 199-205.

13. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем'янчук]. - К. : Юнісерс, 2003. - 168 с.

14. Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем'янчук]. - К. : Юнісерс, 2003. - 176 с.

15. Johnstone Sally M. Principles for Developing Competency-Based Education Programs / Sally M. Johnstone, L. Soares // The Magazine of Higher Learning. - Vol. 46, issue 2. - Pp. 12-19. DOI: 10.1080/00091383.2014.896705

16. Lai Emily R. Critical Thinking: A Literature Review (Research Report, June 2011). [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf.

17. Mahbubul A. Banking Model of Education in Teacher-Centered Class: A Critical Assessment [Електронний ресурс] / A. Mahbubul // Research on Humanities and Social Sciences. - 2013. - Vol. 3. - № 15. - Pp. 27-31. - Режим доступу : http://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/viewFile/7939/7947.

18. Paul R. Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance, Indicators, and Outcomes [Електронний ресурс] / R. Paul, L. Elder // Critical Thinking Master Rubric. - The Foundation for Critical Thinking, 2007. - Режим доступу : http://www.criticalthinking.org/files/SAM_Comp%20Stand_07opt.pdf.

Филянина Неля,
доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных наук Национального фармацевтического университета, г. Харьков

РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье исследуется потенциал компетентностного подхода в современном образовании. Утверждается, что компетентность как базовое понятие современной образовательной теории и практики приобретает особое значение в экообразовании в форме экологической компетентности. Экологическая компетентность относится к общей компетентности, включая ряд специфических компетенций, направленных на решение осо-

бенных и нестандартных задач. Критическое мышление является неотъемлемой характеристикой экологической компетентности, а формирование критического мышления в соединении с творчеством и информационной грамотностью составляет основу становления экологической компетентности.

Ключевые слова: *компетентность; компетентностный подход в образовании; критическое мышление; информационная грамотность; проблемно ориентированная концепция образования Пауло Фрейре.*

Filyanina Nelya,
Doctor of Philosophy, Associate Professor, Manageress of Department of Humanities,
National University of Pharmacy, Kharkiv

THE ROLE OF CRITICAL THINKING IN THE ENVIRONMENTAL COMPETENCE FORMATION

Competence refers to the basic concepts of modern educational theory and practice of acquiring special importance in environmental education. Environmental education specificity is the accumulation of environmental science and pedagogy achievements that may become the basis of ecological competence formation as an integrated characteristics of an individual.

Environmental competence refers to the general competence, but also includes a number of specific competencies aimed at solving specific and sometimes unusual tasks.

Critical intellection is an essential characteristic of environmental competence, and the formation of critical intellection combined with creativity is the basis of competence approach in education.

Philosophy of Education by Paulo Freire is of a basis weight for understanding the essence of critical intellection in pedagogical theory and practice.

"Banking "funded" model of education" concept by Paulo Freire demonstrates the disadvantages of prevailing oppressive, narrative, uncreative educational system and uncreative mechanical learning, which is opposed to the concept of modern education and critical understanding formation through the dialogue.

The fundamental feature of the modern (liberation) problematic oriented education has the following aspects:

1) it is based on the activities, but it is not based on the information transfer and assimilation;

2) the object of knowledge is a link between teacher and student.

The teacher and student efforts are focused on the object of knowlege research that involves the dialogue in the educational process.

There is an important thesis about better explaining and implement of ecological education and it points that problematic oriented method is charecterised by cognitive approach and critical intellection. It is also important for understanding and orientation in a particular situation, environmental protection and people's health and life saving. Information literacy as a complex of skills related to education and critical intellection is an important part of the ecological competence formation.

From the time of national pedagogy, philosophical - educational ideas by the Brazilian educator P. Freire were widely developed and contributed the formation of new educational vision as a social partnership to overcome the disadvantages of the command, repressive, totalitarian, uncritical educational system. Instead of these there were critical educational concepts based on humanism, creation and various human experience.

The concept of the modern (liberation) problematic oriented education was aimed at the critical intellection formation and environmental competence. It covers not only the standard school educational system and it also involves educational sphere and public informing.

Key words: *competence; competency approach in education; environmental competence; critical thinking; information literacy; Paulo Freire's problem-oriented concept of education.*

REFERENCES

1. Gaidenko, V. (2006), Philosophy of Education in Brazil: critical pedagogy of Paulo Freire, *Philosophia osvity*, № 2 (4), 91-99 (ukr).

2. Hanaba, S. (2014), Philosophical and educational ideas of Paulo Freire in the context of history education modernization, *Teaching problems of national and world history in universities*, available at: http://science.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/7/2014/pdf/pdi/3/2_4.pdf

3. Hardashuk, T.V. (2005), Conceptual parameters ecologism, Parapan Publishing, Kyiv, 200 p. (ukr).

4. Demyanchuk, A. (2003), Will not get alone (Foreword interpreter Ukrainian edition), in: *Freire, Paul Pedagogy of the oppressed* [translat.], Universe, Kyiv, pp. 5-9 (ukr).

5. Ermolenko, A. (2009), Education as formation of practical reason. Answers Anna Krytskoyi, *Philosophia osvity*, № 1-2 (8), 39-58 (ukr).

6. Law of Ukraine «On Higher Education» (Law of 01.07.2014 number 1556-VII), available at: http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu

7. Karamushka, V.I. (2016), Competencies for sustainable development, *Education for sustainable development: prospects for Ukraine (Proceedings of the Second All-Ukrainian Forum. (Kyiv, 13 - 14 April 2016),* Center for Environmental Education and Information, Kyiv, 100-102 (ukr).

8. Klimenko, M. O. and Klimenko, L. V. (2016), *Implementation competence approach during training for sustainable development, Education for sustainable development: prospects for Ukraine (Proceedings of the Second All-Ukrainian Forum. (Kyiv, 13-14 April 2016),* Center for environmental education and information, Kyiv, 30-33 (ukr).

9. Kotovska, O.P. (2011), Arts, creator and teacher: an attempt to interdisciplinary thinking, Practychna Philosophia, № 3, 115-120 (ukr).

10. Samarskyi, A. (1991), Vowels and Ecology (Chernobyl, in the light of the national press), *Ecologiya i Kultura,* Naukova Dumka, Kyiv, 190-210 (ukr).

11. Nature: methodological and social aspects of optimization (1992), *Naukova Dumka*, Kyiv, 142 p. (ukr).

12. Rudyshyn S.D. (2014), Environmental education: methodological aspects and psychological, in: *Strategy of Environmental Education in the XXI century: the All-Ukrainian*, Shvets Publishing, Mykolaiv, 199-205 (ukr).
13. Freire, Paulo (2007), Pedagogy of the oppressed, Continuum, New York, 168 p. (eng).
14. Freire, Paulo (2003), Formation of critical consciousness [trans. from English], Yunivers, Kyiv, 176 p. (ukr).
15. Johnstone Sally M. and Soares L. (2014), Principles for Developing Competency-Based Education Programs, *The Magazine of Higher Learning*, vol. 46, issue 2, 12-19, DOI: 10.1080/00091383.2014.896705
16. Lai, Emily R. (June, 2011), Critical Thinking: A Literature Review (Research Report), available at: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf
17. Mahbubul, A. (2013), Banking Model of Education in Teacher-Centered Class: A Critical Assessment, *Research on Humanities and Social Sciences*, Vol. 3, № 15, 27-31, available at: http://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/viewFile/7939/7947
18. Paul R., and Elder L. (2007), Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance, Indicators, and Outcomes, *Critical Thinking Master Rubric. - The Foundation for Critical Thinking*, available at: http://www.criticalthinking.org/files/SAM_Comp%20Stand_07opt.pdf

© *Філяніна Неля*
Надійшла до редакції 05.12.2016

УДК 821.161.2.09"19"

ШАРНІНА МАРІАННА,
асистент кафедри культурології, естетики та історії Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ

ДІАЛЕКТИКА НЕОМІФОЛОГІЧНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ РОЗВИТКУ "КАРНАВАЛЬНО-РИТУАЛЬНОЇ" ЛЮДИНИ Ю. АНДРУХОВИЧА

У статті здійснено філософський аналіз неоміфологічних закономірностей розвитку сучасної людини в літературній концепції Ю. Андруховича. Виділені змістовні неоміфологічні особливості в контексті українського постмодерну, які розкривають сутнісні риси антропологічного проекту "посттоталітарної" людини. Доведено, що неоміфологічні імперативи творів взаємодіють у діалектичній єдності та складають органічне ціле.

Ключові слова: *постмодерн; неоміф; антропологія; посттоталітарна людина; трансцендентальні світи; апокаліптичне світовідчуття; ритуал; ініціація.*

Постановка проблеми та стан її вивчення. На сучасному переломному етапі в житті людства, коли культура знаходиться в пошуку сталих орієнтирів розвитку, осмислення сутності національного неоміфу видається досить актуальним для розуміння соціокультурної ситуації в Україні.

Утілені сьогодні в українській сучасній культурі західноєвропейські мистецькі практики постмодерну з точки зору філософського аналізу не тільки виражають її світоглядні принципи, але й у цілому готують антропологічний "проект" космополіта, в якому існує небезпека нівелювання та навіть руйнації системи українських світоглядних традицій. Тим не менше, слід більш виважено підходити до критики українського художнього постмодерну. Адже, по-перше, він має власний творчий потенціал, який розкриває красу, яка "древнім була невідомою" та, по-друге, українські митці часто не дотримуються й виходять за межі логіки космополіта, вони відстоюють своєрідний "український антропологічний проект" постмодерну, і допомагає в цьому звернення до змістовних аспектів міфологічної специфікації українського культурного простору.

Методологічною основою для вивчення неоміфу є праці французької філософської школи, зокрема Ж. Бодрійяра [7], Ж. Дельоза [8], Ж. Дерріда [9], класиків радянської та вітчизняної (доби незалежності) філософської думки О. Ф. Лосєва, А. М. Макарова, М. К. Мамардашвілі, В. М. Найдиша та інших. Роботи цих мислителів дозволили сформувати методологічні передумови для нашого дослідження, які полягають у тому, що сучасна культура розвивається в діалозі постнекласичної (постсучасної) та некласичної філософської традиції. При цьому для постнекласичної традиції характерно те, що саме сучасність і сучасна культура виступають ледь не єдиним простором філософської рефлексії, у межах якої ведеться невпинний діалог з іншими культурними традиціями різних часів. Неоміфологізація та "постміфологізація" в цих умовах постає як безперервний деконструктивно-герменевтичний культуротворчий процес. Більш конкретно можна пояснити це, досліджуючи діалектичний розвиток в українській культурологічній динаміці неоміфологічних засад та особливостей літературної творчості Ю. Андруховича - постаті, знакової для сучасної української культури. Це і є **метою статті**.

Виклад основного матеріалу. Українська постмодерна література розвивалася в дусі західноєвропейської в тому плані, що вона дистанціюється і від модерної,