



УДК 140.8::37.018
DOI 10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).06

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: ЄДНІСТЬ ФОРМИ ТА ЗМІСТУ

© Бондаренко Н., 2023

Наталія БОНДАРЕНКО

аспірантка кафедри філософії
Київський національний університет
будівництва і архітектури
<https://orcid.org/0000-0001-7531-9858>

Ключові слова: освітнє середовище, форма та зміст, ефективність і якість освіти, парадигма світосприйняття, критичне мислення, капіталізація інтелекту, особистісний розвиток.

Проаналізовано недоліки формального, кількісного й методичного розуміння функціонально-ін-

Актуальність і проблемність. 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,

струментального покликання освітнього середовища. Обґрунтовано необхідність побудови такого підходу змістовними, якісними й концептуально-стратегічними пріоритетами, покликаними сформувати в реципієнтів освітніх послуг спроможність формулювати адекватні й переконливі відповіді на виклики й загрози сьогодення. Ключового значення в такій системі критеріальних координат набувають фактори критичного мислення, інтелектуального капіталу та особистісного розвитку.

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. Окреслений причинно-наслідковий зв'язок володіє всіма ознаками проблемності, а його актуальність також не підлягає сум-

ніву й потребує першочергового теоретичного осмислення й концептуальної пропозиційності.

Мета. Здійснити концептуальну добудову формальних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища сучасності пріоритетами змістовними і якісними, які когерентні покликанню освіти, її місії і візії.

Виклад основного матеріалу. Попри те, що концепт «освітнє середовище» є базовим для всього кластеру знань про освіту, до його смислового наповнення виникає чимало запитань, заперечень і застережень. Насамперед і в основному невдоволення семантичним рельєфом освітнього середовища зумовлене превалюванням у наративах щодо цієї предметної сфери суто педагогічного підходу, який фетишизує формальні та кількісні складові: в таких випадках здебільшого йдеться про матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, про інфраструктуру, ергономічне обладнання, бібліотечний фонд і т. ін.

Безперечно, наведені фактори не варто недооцінювати, бо вони слугують важливими передумовами успішного, ефективного і якісного освітнього процесу. Разом із тим окреслені чинники не слід і переоцінювати, позаяк вони є хоч і необхідними, проте вочевидь недостатніми передумовами й причинами для бажаних наслідків освітнього процесу. Зрештою, вони й не можуть бути достатніми передумовами й причинами бажаної якості освітніх результатів, оскільки мають до таких результатів доволі віддалений стосунок, а щодо засобів досягнення стратегічної мети виявляються взагалі безпорадними, бо оперують не стратегемами, методологією і концептуалістикою, а лише тактичними засобами, методиками (чи пак – методичками) і рутинізованими стереотипами.

Такий стан речей є наслідком, з одного боку, превалювання специфіки педагогічних інтерпретативних підходів, а з іншого боку, своєрідного менторського самоусунення репрезентантів філософсько-освіт-

ньої сфери знань, які тривалий час вважали предметне наповнення концепту «освітнє середовище» чимось очевидним, трюїстичним, а відтак і недоречним для потреб філософської реконструкції. Втім, неприйнятна примітивізація уявлень про цю предметну сферу загострює необхідність «філософського втручання» у форматі визначення цільових пріоритетів, ієрархізації смислів і значень, а також переосмислення причинно-наслідкових зв'язків.

У випадку пріоритетів йдеться про їх стратегічний рівень, який, безперечно, потребує конкретизації у вигляді тактичних кроків, проте функціональне навантаження таких тактичних *step-by-step* є не самодостатнім і не *суб'єктивним*, а лише *об'єктивним* і суто обслуговуючим потреби стратегічних орієнтирів. Поза виконанням функції обслуговування потреб стратегічних орієнтирів тактичні й методичні засоби втрачають будь-який сенс і перетворюються на обтяжливий, контрпродуктивний баласт.

Провідні вітчизняні дослідники в сфері філософії освіти не випадково б'ють на сполох із приводу «зниженням рівня наукового мислення й культури прийняття управлінських рішень, внаслідок чого звужується горизонт бачення проблемних викликів і ефективних відповідей на них» [4, с. 171]. Принагідно зазначимо, що це стосується не лише України: «Навіть амбітні міжнародні інституції, проекти й ініціативи все частіше виконують роль забезпечення егоїстичних інтересів окремих персон і лобістських груп за допомогою політично-маркетингового, популістського, демагогічного та маніпулятивного інструментарію» [4, с. 171].

Ситуація істотно загострюється тією обставиною, що «останніми роками ми стали свідками того, як у вітчизняній науково-освітній сфері контроверсійні нововведення без жодних дискусійно-полемічних апробацій одним махом легітимізуються в статусі істини в останній інстанції. Причому, в деяких випадках ототожнення з контроверсійністю є не виправдано комплі-

ментарним, позаяк насправді йдеться про відверте профанування критеріального супроводу й нехтування елементарними вимогами здорового глузду» [2, с. 102-103].

За таких обставин не викликає сумнівів і заперечень вердикт із приводу того, що «найбільш загрозливою є проблема неспроможності аргументовано визначити ієрархію проблем, небезпек і викликів, наслідком чого є нездатність вибудувати симетричну ієрархію засобів подолання існуючих негараздів. Таку інтелектуальну й управлінську ваду здебільшого намагаються знівелювати підвищенням рівня формалізації, підміною критеріїв якості критеріями суто кількісними та наданням пріоритетного значення другорядним факторам. Наслідком такого некоректного сприйняття дійсності та приділення гіпертрофованої уваги маргінальним тенденціям є загострення проблем справжніх і першочергових, які все частіше й виразніше набувають хронічних ознак, ставлячи під сумнів повноцінне функціонування не лише науково-освітньої сфери України, а й суспільства та держави в цілому» [4, с. 171].

У ситуації підміни критеріїв якості критеріями суто кількісними та надання пріоритетного значення другорядним факторам важко розраховувати на високий рівень ефективності та якості освіти, позаяк саме ефективність і якість опиняються на далекій периферії уваги і не входять до переліку пріоритетів освітнього процесу. Щоправда, такий «секрет Полішинеля» старанно приховується й маскується натужним наративом про «безальтернативність ефективності та якості освіти», однак такий наратив неспроможний чи не бажає вийти на рівень критеріальної визначеності. Чому? Тому, що така критеріальна визначеність одразу з'ясує принципову несумісність із нею наявних функціональних алгоритмів освітнього середовища, їхню невідповідність потребам і запитам конкурентоспроможних освітніх результатів.

А той факт, що результати є далекоми від бажаних, виразно простежується

на прикладі рейтингового статусу українських ВНЗ: жоден із провідних українських університетів (за менш амбітні освітні заклади годі й говорити!) не входить і не входив у ТОП-500 Шанхайського рейтингу (ARWU) провідних університетів світу. Щоб порівняльна база була більш показовою, зазначимо, що за цією найбільш респектабельною рейтинговою шкалою регулярно номінувалися й номінуються університети більшості країн пострадянського простору і майже третини країн Африки, а от українське освітнє середовище ніяк не може похизуватися входженням у ТОП-500 кращих університетів світу (не кажучи вже про елітний університетський прошарок ТОП-100 і суперелітний – ТОП-30).

Чому так відбувається, чому «маємо те, що маємо», є запитанням цілком доречним і нагальним. Можливо, такий де-факто депресивний статус-кво є наслідком нераціонального розподілу повсякденних пріоритетів, адже якщо лівову частку часових ресурсів скеровувати на славослів'я, на «слова про слова» і про чергові «реформи» й «оптимізації», які «буквально приречені на реноме панацеї», то часу на копітку працю з метою приведення реалій освітнього середовища до потреб і вимог конкурентоспроможної освіти вочевидь не вистачатиме. Зрештою, мають право на існування й інші відповіді та симбіози різних інтерпретативних підходів.

Проблема полягає в тім, що очевидна нагальність потреби переконливих відповідей відверто дисонує з небажанням їх знаходження, а за відсутності когерентних відповідей годі й сподіватися на предметне, заощадливе й оптативне розв'язання проблеми. Так вітчизняне освітнє середовище і всі, хто до нього більш-менш причетний, опиняються в своєрідному зачарованому колі, у чомусь на кшталт «Аліси в задзеркаллі».

Заради справедливості треба визнати, що аспекти ефективності та якості освіти і, відповідно, освітнього середовища як фундаментальної передумови, причини

тих чи інших освітніх результатів, мають резонансний статус не лише в Україні, а й у тих країнах, які утворюють стрижень університетських ТОП-500, ТОП-100 і ТОП-30. Цей аспект переконливо висвітлює Яап Шіренс у книзі «Ефективність освіти та неефективність: критичний огляд бази знань» [14]. У цій праці репрезентовано системний погляд на ефективність та засоби вдосконалення освіти, проаналізовано найбільш поширені випадки неефективності, пов'язані з інтегрованістю багаторівневої моделі освітнього середовища, що включає системний рівень та умови навчання, а також запропоновано класифікацію стратегій удосконалення освіти.

У новітньому виданні «Вимоги справедливості та якості в ефективності освіти» авторський колектив провідних фахівців у галузі філософії і методології освіти здійснив ґрунтовне дослідження якості й справедливості в сфері освіти, надавши вичерпний огляд цих двох вимірів ефективності освіти та запропонувавши методичний інструмент, який можна використати для оцінки [10]. Книга робить значний внесок у дискусію про те, як можна досягти якості та справедливості, заохочуючи політиків, управлінців і практиків не розглядати ці два виміри ефективності як конкурентних антагоністів, а як базові й тісно взаємопов'язані цільові орієнтири будь-якого еволюціонування освіти за ефективним сценарієм.

Загалом «ефективність освіти визначається мірою підготовленості людини до змін, до ефективних дій з розв'язання суперечностей суспільного розвитку. Кожна система освіти покликана створювати умови для успішної адаптації індивіда до соціокультурних реалій конкретно-історичного суспільства. Пріоритетна значущість реформування освіти полягає в тому, що це – єдина сфера суспільства, яка, відтворюючи себе, істотним чином впливає на решту сфер, знаходячись біля витоків їхнього розвитку» [5, с. 5]. Іншими словами, 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.

Як слушно зазначає з цього приводу В. Левкуліч, «не підлягає сумніву, що в основі якості й ефективності освіти знаходиться якісний рівень і ефективність мислення й світогляду. Те, що зміни автоматизмів світосприйняття потрібні, сумнівів не виникає, позаяк чимало стереотипів є не просто міфологізованими спрощеннями, а й загалом неадекватним буттєвим реаліям ерзацами, орієнтування на які загрожує прийняттям неадекватних рішень, а відтак – і небезпечними наслідками подібних рішень. Для прикладу, вчені Нью-Йоркського університету на підставі численних досліджень довели, що поширені в наш час заклики «мислити позитивно» містять більше шкоди, ніж користі, оскільки фантазії щодо блискучого майбутнього і їх подальше руйнування в більшості випадків призводять до різних форм депресії» [2, с. 106].

Істотна проблемність пов'язана з тим, що доводиться мати справу не з автономними й стохастичними актами мислення й світогляду, а зі своєрідним стереотипізованим фільтром знань і автоматизмів світосприйняття – тобто з тим, що має назву *парадигма*. Саме парадигмальний механізм сприйняття дійсності й евентуальності лежить в основі того, що, наприклад, ми чує-

мо не стільки те, що лунає, скільки те, чого прагнемо, що очікуємо почути. Аналогічний стан речей також із побаченим: часто ми бачимо не те, що справді є, а те, що хочемо побачити.

Такий стан речей виразно ілюструє тезу, що парадигми – це не просто сфера абстрактного теоретизування, а практичний інструмент, який визначає життєві перспективи людства в цілому, не говорячи вже про окремі сфери життєдіяльності. В індустріальну епоху щодо людей превалював ресурсний підхід: людина вважалася насамперед і в основному ресурсом на кшталт сировини та енергії. Відтак, ставлення до неї було відповідним – як до речей. І попри те, що індустріальна епоха залишилася в далекому минулому, інерція попередньої парадигма все ще превалює в багатьох секторах сучасної освіти та управління.

Згідно з аргументацією Л. Горбунової, в найширшому розумінні парадигма – це «спосіб сприймати світ, відносно стійка матриця, що організовує процес нашого мислення, оцінювання та дії, формує певне бачення реальності. Це – своєрідна оптика, що дає можливість відфільтрувати і розглядіти в потоці надходження інформації щось одне (істотне) і відкинути інше (неістотне). Підкреслюючи найважливіший аспект у розумінні парадигми, слід сказати, що парадигма – це структура мислення, його внутрішня форма, яка «добудовує» себе зовні у вигляді набору норм і правил, встановлює межі, формує алгоритми розуміння та пояснення реальності і є підставою діяльності» [1, с. 39].

Подібним чином міркує також В. Левкуліч: «Парадигма мислення – це не спонтанний продукт і навіть не цілеспрямовано виготовлений конструкт. Це результуючий ефект сукупного взаємовпливу багатьох чинників-детермінант, основною з-поміж яких є те, що німецькою мовою має назву *zeitgeist* – тобто дух часу, який здійснює спонтанний і перманентний вплив як на масову свідомість загалом, так і на кожну індивідуальну свідомість зокрема» [2, с. 105].

Зрештою, наукова традиція може втілюватися не лише у формі парадигм (Томас Кун), а й інтелектуальних стратегем (Стівен Тулмін), концептуальних схем (Дональд Девідсон), абсолютних припущень (Робін Джордж Колінгвуд). Аспект концептуальних різотлумачень 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 преференції. Саме освітні парадигми визначають специфічні ознаки й закономірності виховання та навчання людини в тому чи іншому конкретно-історичному суспільному середовищі. Типологія освітніх парадигм здебільшого оперує античною, середньовічною, новочасною і сучасною парадигмами, які істотно відрізняються одна від одної тлумаченням змісту, покликанням, цінностей і якісних критеріїв освіти.

У сучасній методології науки утвердилось розуміння парадигми, запропоноване Т. Куном. Попри деяку понятійну невизначеність парадигми, про що свідчать близько тридцяти її дефініцій, наявних у працях Т. Куна, в цілому парадигма доволі недвозначно фіксує набір переконань, цінностей, норм, методів і засобів, прийнятих науковим співтовариством. Згідно з Томасом Куном, якщо вчені в своїх міркуваннях відштовхуються від однієї парадигми, то це означає, що вони поділяють у своїй науковій діяльності однакові правила й стандарти – світоглядні, аргументаційні, аксіологічні тощо. «Доволі поширена думка, що порівняння теорій можна здійснювати за допомогою базисного словника. Насправді

ж такого словника не існує й не може існувати в принципі, оскільки при переході від однієї теорії до іншої слова невольовим чином змінюють свої значення або умови застосування» [9, с. 267].

Поліпарадигмальність сучасної освіти і відносно неконфліктне співіснування парадигм спонукає до висновку, що взаємопоборювання парадигм з метою витіснення одна одної не настільки поширені, як вважав Т. Кун. Це пояснюється тією обставиною, що більшість парадигм мають власні соціокультурні та пізнавальні ніші, тому вони функціонують немов у паралельних площинах, які, відповідно до фундаментальних засновків геометрії і стереометрії, не перетинаються. Тим не менше, це не знімає проблему змістовно-критеріальної несумісності різних парадигм і потребу напрацювання парадигмальних підходів, які виявляться спроможними сформулювати максимально переконливі відповіді на потреби, загрози й виклики як сьогодення, так і оглядового майбутнього.

Процес пізнання соціальних явищ містить істотний відбиток особистісного ставлення вченого до досліджуваних фактів, залежить від його освіти, світоглядного цілепокладання і навіть емоційності. Іншими словами, суб'єктивний і суб'єктний фактор у соціальному пізнанні є неусувним компонентом, своєрідною архімедовою точкою опори. У принципі, зазначена особливість притаманна науковому пізнанню в цілому, однак на рівні соціального типу пізнання цей фактор дається взнаки особливо рельєфно, випукло й очевидно: він є своєрідним теоретико-методологічним еквівалентом дослідницького успіху.

В основі зміни парадигми світосприйняття лежить зміна парадигми мислення: «На рівні сучасної освітньої практики дедалі виразнішою є необхідність переходу від «канонічного» до «інтерпретуючого» типу мислення: саме інтерпретативний спосіб оприлюднення тієї чи іншої версії світосприйняття пом'якшує непримиренність методологічних опозицій, трансформуючи їх у формат дискурсу з викорис-

танням чітких критеріальних маркерів. Треба розуміти, що вся сфера гуманітарного знання (а відтак, і гуманітарних дисциплін) є апіорі інтерпретативною – в тому сенсі, що її можна переконливо донести не в спосіб формул і абсолютних істин (законів природи) – як це має місце в природничих дисциплінах, а саме за посередництва інтерпретативних процедур і практик. За великим рахунком, переконливість того чи іншого гуманітарного меседжу – це переконливість його інтерпретативного супроводу» [3, с. 148].

Важко не погодитися з тезою, що «в основі перспектив своєчасного перегляду світоглядних орієнтирів лежить фактор критичного мислення, спроможність мислити критично – тобто здійснювати комплексний, системний і компаративний аналіз, а також забезпечувати мисленеві вердикти засобом логічної і причинно-наслідкової обґрунтованості» [2, с. 106].

Об'єктивних і закономірних ознак набуває висновок 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. З огляду на тісну когерентність і функціонально-інструментальну взаємозалежність науки й освіти зазначений перехід слід здійснювати симетрично в обох сферах суспільної життєдіяльності» [6, с. 547].

Як слушно зазначає в резонансній книзі «Елементи критичного мислення» Альберт Рутерфорд, якість нашого життя визначається якістю нашого мислення, а якість нашого мислення часто визначається питаннями, які ми задаємо собі: критичне мислення – це мистецтво формулювати слушні, необхідні й значущі запитання, щоб виявити об'єктивну істину, яка стоїть за словами, подіями і думками [13].

Новітня алармістська книга «Ефект критичного мислення» присвячена розвінчуванню засобом критичного мислення

хибних стереотипів, тенденційності, упередженості та фальсифікації фактів [15]. Автори дослідницького проекту «Thinknetic» наводять приклад нав'язаного в 1980-х роках масовій свідомості США безпідставного уявлення, згідно з яким слухання Моцарта в дитинстві нібито підвищує рівень IQ на 8-10 пунктів у зрілому віці. Вірусне поширення такого стереотипу призвело до того, що покоління дітей 1990-х років примушувалося батьками слухати Моцарта по декілька годин на добу – аж поки теза про кореляцію з подальшим рівнем IQ не була офіційно спростована. Хороша новина пов'язана з тим, що слухання Моцарта – не найгірше заняття для формування духовного й загального особистісного світу людини. Натомість погана новина стосується нездорової психологічної атмосфери такої «гонитви за IQ», внаслідок чого були зруйновані стосунки в тисячах родин.

Принагідно зазначимо, що ігнорувати фактор IQ все ж не варто, адже «інтелектуальна складова завжди була фундаментом і водночас основним цільовим орієнтиром вищої освіти. В наш час ця імперативна вимога лише увиразнилася й посилилася. Інтелект (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) у широкому значенні постає сукупністю всіх пізнавальних ресурсів індивіда: від відчуттів та сприйняття до мислення й уяви; а у вузькому значенні – якість мислення і раціонального світосприйняття» [2, с. 106].

Інтелект є інтегральною характеристикою сучасного суспільства. Він може бути визначений як мета і засіб цивілізаційного розвитку людства. Його зміст як основного чинника розвитку постіндустріальної цивілізації визначається наданням людині умов для творчості, вдосконаленням навколишнього середовища, постійним освоєнням нової інформації, що в умовах інформаційної революції постає невичерпним джерелом нових знань.

Порівняно з іншими життєдіяльними опціями інтелектуальний ресурс суспільного функціонування є найбільш перспективним і пристосованим для реалізації

відтворювальних функцій і механізмів. Він невичерпний у виробництві, вдосконаленні, тиражуванні, адаптації і самовідтворенні. Його рентабельність принципово необмежена. Він одночасно працює у декількох буттєвих форматах: економічному, креативному, культурному, комунікативному. Його можна коректно відреконструувати стратегічним інтелектуальним капіталом нації.

Інтелектуальна власність виконує роль стратегічного ресурсу в системі формування національного багатства і здійснює істотний вплив на рівень конкурентоспроможності. В країнах ЄС обсяги нематеріальних активів коливаються в межах від 40 до 80 % від балансової вартості основних засобів, в Україні ж вони не перевищують 1,5-2 % вартості основних засобів, хоча, за підрахунками експертів, потенційно можливі обсяги таких активів сягають позначки понад \$ 200 млрд.

Варто зазначити, що «абсолютна більшість дослідницького середовища визнає взірцевість інтелектуальної парадигми епохи Відродження, відповідно до якої покликанням *studia humanitatis* (себто гуманітарних наук) є формування повноцінних особистостей у максимально розлогому діапазоні профільних сенсів – світоглядному, громадянському, аксіологічному, етичному, деонтологічному тощо. Особистість саме такого формату постає своєрідною конвертацією соціального капіталу, якому, на відміну від інших типів капіталу (людського та природного), притаманний унікальний спосіб передачі – засобом культурних механізмів на кшталт традицій, звичаїв, релігії тощо» [2, с. 110].

Згідно з дефініцією Гордона Олпорта, «особистість – це те, чим людина є насправді» [7, с. 14], це змістовна, сутнісна квінтесенція індивіда. Відповідно, змістовна, екзистенційна й вольова невичерпність ставить під сумнів факт особистості. Як зазначав Емануель Мунье, особистість – це «жива активність самотворчості, комунікації і єднання з іншими особистостями. Вона реалізує і пізнає себе в дії, якою є дос-

від персоналізації» [12, с. 97], це насамперед обов'язок бути собою. Вістря проблеми полягає в тому, що в абсолютній більшості випадків людина лише ідентифікує себе з певною реальністю, а не долає її латентних недоліків, сукупність і підступна інерція яких у перспективі справляє деморалізуючий і навіть фатальний вплив на особистісний суверенітет, аргументовано заперечуючи сам факт наявності особистості.

Варто прислухатися до Герберта Маркузе: «Чим більш раціональним, продуктивним, технічно оснащеним і тотальним стає управління суспільством, тим важче уявити засоби й способи, за допомогою яких індивіди могли б позбутися свого рабства. Будь-яке звільнення неухильно передбачає попереднє усвідомлення рабського становища. Головним завданням залишається витіснення хибних потреб істинними, а також відмова від репресивного задоволення» [11, с. 14]. Очевидно, Якоб Буркхардт мав рацію, коли наполягав на винятковому значенні ролі техніки самосвідомості для становлення особистості та справжності, автентичності її існування.

У «Втечі від свободи» Еріх Фромм зазначав: «Сучасна людина, звільнена від кайданів доіндивідуалістичного суспільства, яке одночасно обмежувало її і забезпечувало їй безпеку і спокій. Однак вона не набула свободи в сенсі реалізації її особистості, тобто реалізації її інтелектуальних, емоційних і чуттєвих здібностей. Свобода принесла людині незалежність і раціональність існування, але разом із тим ізолювала її, скувала її вольові ресурси почуттям безсилля й тривоги. Людина опинилася перед вибором: або позбутися свободи на користь нової залежності, або повною мірою реалізувати позитивну свободу, яка базується на природній неповторності кожного» [8, с. 7].

Здебільшого скепсис щодо пріоритету особистісного розвитку пов'язаний із його нібито абстрактною відірваністю від реальних практичних потреб як самого індивіда, так і освітнього середовища й суспільства загалом. Втім, таке розуміння є далеким від

реалій, адже «окрім гуманістичної складової особистісний розвиток володіє ще й доволі прагматичною і суспільно значущою опцією – він постає необхідною умовою, еквівалентом, конвертацією, генератором соціального капіталу. Крім того, саме з рівнем особистісного розвитку закономірно корелюють перспективи розвитку суспільства за поступальною, динамічною, інноваційною моделлю: соціум, який функціонує на принципах інноватики, апіорі не може не наділяти особистісне зростання пріоритетним статусом» [2, с. 111].

Висновки. Поширене в наш час отождолення освітнього середовища із суто формальними та кількісними факторами й опціями на кшталт матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, інфраструктури, рівня ергономічності засобів навчання, ємності бібліотечного фонду й т. п. є неприйнятним за критерієм концептуальної збалансованості – зокрема, з міркувань тісної праксеологічної кореляції формальних та змістовних аспектів освітньої діяльності, її кількісних та якісних параметрів.

Цю кореляцію слід розуміти таким чином, що **наявність в освітній процесуальності формальних та кількісних ресурсів і засобів не гарантує досягнення змістовної та якісної мети: така мета потребує смислового й значеннєвого розуміння, а також концептуального закріплення на рівні семантичного рельєфу освітнього середовища як базового концепту, своєрідного спільного знаменника, під егідою якого об'єднані багатоманітні кейси освітньої теорії та практики.**

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 добу-

дови формальних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища сучасності пріоритетами змістовними і якісними, когерентними покликанню освіти, її місії і візії.

Зазначена мета потребує істотного підвищення якісного рівня й ефективності мисленнєвих і світоглядних механізмів, а, можливо, й нової парадигми наукового мислення та прийняття управлінських рішень, в основі якої буде виразне розуміння фундаментальної корелятивної залеж-

ності 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), нарошування інтелектуального капіталу і повноцінний особистісний розвиток постають водночас і засобом, і критерієм, і цільовим орієнтиром окресленого пріоритету.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Горбунова, Л.** (2011). Складніше мислення як відповідь на виклик епохи. *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів*: / [авт. кол. : В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.]. К. : Педагогічна думка. С. 35–49.
2. **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>.
3. **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>.
4. **Самчук, З.** (2023). Перехрестя науково-освітніх альтернатив: монополія на прийнятті рішень чи культивування компетентності?. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 171–196. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10>.
5. **Самчук, З. Ф.** (2015). Причинно-наслідкові зв'язки світоглядної зрілості та якісної освіти. *Автономія та врядування у вищій освіті: збірник наукових праць*. К. : ІВО НАПН України. С. 4–123.
6. **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*. Available at : DOI: 10.46299/ISG.2022.1.19.
7. **Allport, G. W.** (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. N.-Y. : Henry Holt and Company. 588 p.
8. **Fromm, E.** (2011). *Escape from Freedom*. Ishi Press. 318 p.
9. **Kuhn, T. S.** (1970). Reflections on My Critics. *Criticism and the Growth of Knowledge*, eds. I. Lakatos and A. Musgrave. Cambridge. P. 254–272.
10. **Kyriakides, L., Creemers, B., & Charalambous, E.** (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Springer. 253 p.

REFERENCES

1. **Horbunova, L.** (2011). Skladisne myslennya yak na vyklyk epokhy. *Filosofiya i metodolohiya rozvytku vyshchoyi osvity Ukrainy v konteksti yevrointehratsiynykh protsesiv*: / [avt. kol. : V. Andrushchenko (kerivnyk), M. Boychenko, L. Horbunova, V. Lutay, ta in.]. K. : Pedahohichna dumka. S. 35–49. (in Ukrainian).
2. **Levkulych, V.** (2021). Vyshcha osvita suchasnosti kruz pryзму kontseptualnykh priorytetiv. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (12), 100-116. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-12-2-100-116>. (in Ukrainian).
3. **Levkulych, V.** (2022). Vyshcha osvita u dzerkali vyklykiv ta al ternatyvy suchasnosti. *Filosofiya osvity. Philosophy of Education*, 28(1), 139–158. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-8>. (in Ukrainian).
4. **Samchuk, Z.** (2023). Perekhrestya naukovy-osvitnykh al ternatyv: monopolija na pryynyattya rishen chy kul tyvuvannya kompetentnosti?. *Filosofiya osvity. Philosophy of Education*, 28(2), 171–196. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10>. (in Ukrainian).
5. **Samchuk, Z. F.** (2015). Prynynno-naslidkovi zv yazyku svitohlyadnoyi zrilosti ta yakisnoyi osvity. *Avtonomiya ta vpyradkuvannya u vyshchii osviti: zbirnyk naukovykh prats*. K. : IVO NAPN Ukrainy. S. 4–123. (in Ukrainian).
6. **Slyusarenko, O.** (2022). Koherentnist nauky ta osvity v chastyakh vid instrumental noho potentsialu do funktsionuvannya problemnykh faktoriv// *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*. Available at : DOI: 10.46299/ISG.2022.1.19. (in Ukrainian).
7. **Allport, G. W.** (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. N.-Y. : Henry Holt and Company. 588 p.
8. **Fromm, E.** (2011). *Escape from Freedom*. Ishi Press. 318 p.

11. **Marcuse, H.** (1974). *Eros and Civilization : A Philosophical Inquiry into Freud*. Beacon Press. 304 p.
12. **Mounier, E.** (2020). *Le Personnalisme*. R - publique des Lettres. 141 p.
13. **Rutherford, A.** (2018). *Elements of Critical Thinking: A Fundamental Guide to Effective Decision Making, Deep Analysis, Intelligent Reasoning, and Independent Thinking*. 154 p.
14. **Scheerens, J.** (2015). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer. 404 p.
15. **Thinknetic.** (2021). *The Critical Thinking Effect: Uncover The Secrets Of Thinking Critically And Telling Fact From Fiction (Critical Thinking & Logic Mastery)*. Thinknetic publishes. 194 p.
9. Kuhn, T. S. (1970). *Reflections on My Critics. Criticism and the Growth of Knowledge*, eds. I. Lakatos and A. Musgrave. Cambridge. P. 254–272.
10. Kyriakides, L., Creemers, B., Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Springer. 253 p.
11. Marcuse, H. (1974). *Eros and Civilization : A Philosophical Inquiry into Freud*. Beacon Press. 304 p.
12. Mounier, E. (2020). *Le Personnalisme*. R - publique des Lettres. 141 p.
13. Rutherford, A. (2018). *Elements of Critical Thinking: A Fundamental Guide to Effective Decision Making, Deep Analysis, Intelligent Reasoning, and Independent Thinking*. 154 p.
14. Scheerens, J. (2015). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Springer. 404 p.
15. Thinknetic. (2021). *The Critical Thinking Effect: Uncover The Secrets Of Thinking Critically And Telling Fact From Fiction (Critical Thinking & Logic Mastery)*. Thinknetic publishes. 194 p.

Nataliia BONDARENKO

EDUCATIONAL ENVIRONMENT: UNITY OF FORM AND CONTENT

The shortcomings of the formal, quantitative, and methodological understanding of the functional-instrumental vocation of the educational environment are analyzed. The necessity of supplementing such an approach with meaningful, qualitative, and conceptual-strategic priorities designed to form the ability of educational service recipients to formulate adequate and convincing responses to today's challenges and threats is substantiated. Critical thinking, intellectual capital, and personal development are crucial in such a system of criterion coordinates.

Key words: *educational environment, form and content, effectiveness and quality of education, paradigm of world perception, critical thinking, capitalization of intelligence, personal development.*