

Анатолій ЛОЙ

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Трансформація філософської освіти торкається загальних курсів і всієї системи викладання філософських дисциплін, як для майбутніх фахівців, так і для нефілософів. Для останніх не варто обмежуватись загальними курсами, а залежно від фаху пропонувати філософію права, філософію економіки, філософію мови і т.ін. Потрібно розраховувати на можливість індивідуального вибору студентами-магістрами спецкурсів, які вони можуть слухати разом з вихованцями філософських факультетів. У перспективі необхідно орієнтуватися на викладання філософських курсів загального характеру вже в старших класах гімназій (шкіл), як це робиться у Європі. Перебудова фахової філософської освіти зосереджується, в першу чергу, на блоках теоретичної і практичної філософії. Перший охоплює метафізику, онтологію, філософську антропологію, гносеологію, феноменологію, методологію (філософію) науки і, зокрема, філософію гуманітарних наук. Надзвичайно важливим є блок дисциплін практичної філософії: етика, філософія права, соціальна філософія, політична філософія, філософія культури, філософія мови, філософія історії, філософія освіти, екологічна філософія тощо. Велику роль у сучасній філософській освіті відіграють інституціональні та позаінституціональні чинники, які можна вважати інфраструктурними. Рівень професійної філософської освіти особливо потерпає від слабкої мовної підготовки (особливо в царині давніх мов), незадовільного забезпечення класичними текстами бібліотечних і академічних установ. Суттєвим індукуючим щодо освітніх можливостей можна вважати якість вітчизняних філософських досліджень, ареал яких звужився до критичної межі, а також пов'язану з цим публічність філософського життя, розповсюдженість дискусій на сторінках філософської і науково-популярної періодики. Їх незадовільний стан негативно впливає на мотиваційне тло сприйняття філософської освіти, її резонансність.



Нинішній час змушує нас замислитись над вихідними основами, принципами освітнього процесу. Протягом більш ніж десятиліття

суспільство, його інтелектуальна та політична еліта робили вигляд, що ніби проблеми корінної реконструкції вищої школи не існує. Існує одна проблема — нестаток фінансування, хоча успадкована радянська система сама по собі сприймалась і донині часто уявляється як одна із кращих у світі. Лише підписання Болонської угоди, набуття її чинності поставило перед фактом необхідності введення змін. Усвідомлення перспективи перебудови освітнього процесу мимовільно викликає потребу осмислити, наскільки фундаментальними вони можуть бути, на які параметри відносин в суспільстві, на які цінності, очікування та сприйняття розраховані ті інституціональні зміни освітнього процесу, що закладені в Болонській угоді.

Існує реальна загроза того, що філософська освіта, важко пристосовуючись до змін пострадянського періоду, може стати жертвою елементарної, непродуманої адаптації по суті старої радянської системи освіти до вимог нового досвіду. Вже відчувається налаштованість на різке скорочення годинного фонду для викладання філософських дисциплін на тлі загального зменшення у навчальному процесі соціальних і гуманітарних наук. Більш ніж десятиліття вища школа стихійно пристосовувалась до нових обставин. Тут приходилось рахуватись із фактом, що нині не варто «розкидатись» годинами на ті дисципліни, які колись вважались базовими для марксистсько-ленінського виховання, себто філософії, політекономії та наукового соціалізму, який ще за часів перебудови перейменував себе в політологію. Не забуваймо про величезні курси «історії партії». Звичайно, здоровий глузд підказував про переважаність ідеологічно-виховними дисциплінами, коли ідеологія перестала бути загальнодержавною справою.

Вітчизняний викладацький загал, як і філософська громадськість в країні в цілому, були психологічно і, головне, фахово не готові до трансформації підходів у викладанні презентованої ними науки, яка була обов'язковим чинником європейської університетської освіти. Немає нічого дивного, що люди, далекі від філософії, але безпосередньо пов'язані із керівництвом освіти на різних щаблях і виховані свого часу на основах старої, ідеологічно орієнтованої філософії, вважали за потрібне якщо не позбавитись непотрібного «вантажу», то принаймні по максимуму скоротити наявні курси. В сумі це породило вихолошене викладання «дивної» пострадянської філософії, яка скоріше позначає свою присутність в освітньому процесі, ніж реально присутня в ньому. У самих представників викладацького корпусу сформувалась і прижилась фаталістична установка на те, що філософські курси приречені на роль «шагреневої шкіри», в шматках якої вітчизняна освіта зацікавлена, щоб прикрити її фальшивий лоск на тлі європейських вимог.

Як нам видається, філософія буде потерпати у вигляді жертви трансформаційних змін до тих пір, доки філософська громадськість і викладацький загал не навчаться внутрішньо переналаштовувати себе на іншу установку, яку зрештою варто активно пропагувати і відстоювати в освітянському, науковому, політичному середовищах. Філософська освіта мусить освоїти необхідний для її адекватного і гідного існування досвід власної самолегітимації. Всяка легітимація відбувається тоді, коли легітимоване явище сприймається і розуміється як щось природне, самоочевидне і без-

заперечне, яке не потребує доказу його існування. Але щоб досягти бажаного ступеня легітимності, філософська освіта має пред'явити аргументи, які б свідчили про доцільність свого існування, про наявність властивих їй прагматичних інтенцій.

Не стискуватись, а диференціюватись і розширювати зону впливу.

Отже, філософія в нашій країні, в її освітній галузі втратила (чи позбулась) інституціоналізованого ідеологічного опікуна, що створило нову ситуацію у її викладенні. Перспектива орієнтації на умови Болонської угоди лише знову, але вже більш рельєфно і виразно, окреслюють контури наявної проблеми саме як трансформації, а не поверхневої адаптації.

Основна тенденція трансформації, на наш погляд, буде виражатись у зменшенні уніфікованих для всіх спеціальностей і факультетів загальних курсів з філософії. Коли поглянути на практику викладання філософії в університетах Західної Європи, то там подібні курси просто відсутні. Студенти нефілософських фахів, опиняючись перед вибором пропонованих філософських курсів і семінарів, вибирають ті, які їм більш до вподоби. Головне, що вони слухають відповідні лекційні курси разом зі студентами філософського факультету, разом з ними обговорюють теми семінарських занять. Від такої форми організації занять виграють обидва контингенти студентів: нефілософам не пропонують полегшеного варіанту освоєння філософських дисциплін, вони мають змогу в повну силу відчутти вагу понять і проблем, привносячи в спільні з філософами дискусії властиву науковому середовищу відкритість, стимулюючи у студентів-філософів здатність реагувати на факти і проблеми наукового життя, оцінювати їх з філософської точки зору. Філософська освіта в університеті позбавляється уже в своєму зародку небажаних відтінків езотеризму і спекулятивності.

Щоправда, тут виникає питання: чи в змозі студенти нефілософських спеціальностей розібратись в багатоманітті пропонованих курсів, щоб вибрати доцільним для себе чином? Чи готовий такий студент опинитись в аудиторії поряд із студентами філософського факультету, коли він не мав змоги в оптимальному обсязі прослухати якісь загальні елементарні курси? Варто бути реалістами і сказати, що ми до такого радикального кроку не здатні. Адже майбутній студент європейського університету достатньо ознайомлений з історією філософії, етикою, естетикою, чи навіть основами гносеології і методології науки ще з гімназичної парти. В Європі існує багата традиція викладання філософії в школі, хоча це не завжди передбачає обов'язкове вивчення філософії в межах шкільної програми. Досить часто філософія присутня в гімназіях на правах факультативу. Але громадський і освітній авторитет філософської культури в суспільстві є настільки вагомим, що гімназії (ліцеї) в загальноприйнятому порядку пропонують філософські курси. Вражає не стільки їх тематична різноманітність, скільки інформаційна насиченість, доступність, концептуальна прозорість навчальних посібників. Як наслідок, література з методики і методології шкільного викладання філософії не менш цікава і різноманітна. Цього жанру не цураються навіть найбільш авторитетні постаті філософської думки. Навчальні і методичні видання перебувають рівним чином у фокусі громадської уваги, стають

предметом обговорення, подібно всім іншим філософським публікаціям. Немає нічого дивного, що часто-густо посібники для учнів гімназій виглядають набагато якіснішими, ніж підручники з філософії, які пропонуються вітчизняним студентам вузів.

Отже західноєвропейський і вітчизняний студент опиняються в різних ситуаціях. Проблема, як бачимо, виходить за межі компетентності вищої школи і сягає середньої школи. Чи в змозі остання взяти на себе ті функції, які виконує європейська гімназія в частині викладання основ філософських знань, щоб випускник школи, уже в ролі студента, міг зорієнтуватись у більш вузьких, прикладних курсах, які йому запропонує університет? Середня школа страждає перевантаженістю дисциплін, число яких з кожним роком не зменшується, а навпаки, зростає. З кадрової, фахової точки зору подібна перспектива також виглядає сумнівно. Чи не перетвориться ініціатива корисної справи в черговий «симулякр» для школи, коли викладання філософії в школі перетвориться в профанацію. Справа не тільки в кадрах чи годинах. У нас відсутній належний для цього рівень культури в суспільстві. Адже високий рівень поцінування філософії в громадській думці суспільства, коли вона вбачається як самоочевидний елемент «зрілості розуму», що формально засвідчується атестатом зрілості, яким і має бути атестат про середню освіту, говорить про розвинуту в суспільстві чутливість до Критичного мислення, його тотальну «затребуваність». Коли суспільство розуміє, що стан критичного мислення — це не додаток до готових «позитивних» надбань в галузі науки, права, політики, мистецтва тощо, а одна із фундаментальних умов їх повноцінного здійснення з самого початку. В такому разі філософія не переміщується на «потім», вона присутня «вже» в середній школі. Звичайно, громадський загал, який ще пам'ятає ті часи, коли філософія насаджувалася в суспільстві, і в системі освіти, як складова ідеологічного виховання, не готовий сприйняти як щось нормальне, упровадження філософії в школі. Стан життєвого світу суспільства є таким, що філософія не може бути адекватним чином легітимізованою на середньому освітньому рівні. Здавалось би, наявна проблема, що стосується всієї інфраструктури освітнього процесу, проблема викладання базових основ філософського знання за наших умов повертається в стіни вищої школи.

Звичайно, середній школі доведеться з часом робити кроки по введенню якихось філософських курсів. Дуже часто ключову роль в західних школах грає етична проблематика. Старшокласнику легше скласти уявлення про Аристотеля, наприклад, опираючись на «нікомахову етику», ніж на «метафізику». Етика з цієї точки зору найбільш практична і прагматична (в кантівському значенні слова) в спонуканні філософських рефлексій. Знову-таки, коли її розуміти як репрезентанта критичного мислення. Бо коли початкові філософські курси будуть керуватись профетичною, світоглядно-проповідницькою установкою, яка закладається зокрема в які-небудь основи «Християнської етики», то викладання основ філософії втратить всякий сенс з самого початку. Старшокласник має збагнути, що тонкі стосунки знання та віри, моралі та релігії можуть критично-аргументованим чином бути встановленими в межах філософії.

Виходячи із факту нагальної потреби за нинішніх умов викладання основ філософських знань в системі вузівської освіти, ми вважаємо, що ядро зусиль викладацьких кадрів повинне бути зосередженим на випрацюванні філософських курсів, які б прагматично враховували б потреби фаху. Засвоєння основ юридичної науки в зарубіжних університетах завжди супроводжується значними за обсягами курсами філософії права. Традиційно скептична щодо спекулятивної філософії Англія вважає за необхідне зорієнтувати майбутнього юриста в, здавалось би, «апріорних» принципах права, завдяки чому випускник юридичного факультету завжди залишається в першу чергу правником, а вже потім знавцем закону. Радянська система підготовки юридичних кадрів керувалась настановою «юридичного позитивізму», де ніколи не ставився під сумнів правовий сенс втілюваних законів. Себто «реальна філософія», яка лежить в основі підготовки юридичних кадрів, до сих пір суперечить домінантності права цього закону, яка свідомо сповідується сучасним європейським мисленням. До речі, стара німецька система була аналогічною нашій: в освіті, і, зрештою, навіть в суспільстві, переважав юридичний позитивізм з властивою йому сліпою «законопослушністю». Коли враховувати число юридичних закладів і факультетів загалом в усій країні, силу інерції серед юридичних кадрів, традиційне сповідування юридичного позитивізму, частогусто відвертий скептицизм, і навіть нігілізм щодо філософії, перед філософськими кафедрами постає нелегке завдання очищення «авгієвих конюшень» юридичного догматизму. Якщо враховувати загалом низький рівень «інтелектуальної начинки» масової юридичної освіти, її вузьку утилітарну орієнтацію, то це ускладнює надзавдання з європеїзації правового мислення в юридичному середовищі і поза ним.

Одне із практичних завдань філософського цеху полягає в тому, щоб повернути філософію права в розряд філософських спеціальностей в переліку ВАК України, де поки що вона фігурує серед юридичних дисциплін, і, зокрема, поряд з так званою теорією держави і права». Остання — типowo радянська новація, що виникла на руїнах забороненої марксизмом традиційної філософії права. Радянські юристи витворили свого часу її «ерзац» — куцу схоластичну теорію держави і права. Аджє за своєю суттю остання являє філософію держави і права. Але «реституція» даного курсу в освітній системі дає шанс розширити ареал дисциплінарного застосування філософії. Хоча філософія права де інде почала читатись за рахунок ентузіазму окремих філософів, і завдяки розумінню її вагомості з боку незначного числа управлінців юридичної освіти на місцях, поки що це не стало якоюсь обнадійливою тенденцією.

Подібним чином складається тенденція із викладанням філософії економіки. Нині — це одна із найбільш модних філософських дисциплін. До цього доклались, з одного боку, філософи, зокрема Петер Козловські, а з другого, самі економісти, в теоретичних побудовах яких явно проглядають філософські інтенції. Як приклад, праці відомого у нас нобелівського лауреата Фрідріха Хайєка. Знову-таки, незважаючи на величезну кількість економічних університетів та окремих факультетів, філософія економіки постає ще більш рідкісним явищем, аніж філософія права.

Відрадною є спроба деяких наших колег, які намагаються упроваджувати, хоча б на рівні спецкурсів, філософію мови в закладах лінгвістичного профілю. Загальноприйнятою стала думка про те, що в другій половині ХХ століття відбувся своєрідний «лінгвістичний поворот», який зачепив по суті всі домінуючі напрямки розвитку філософської думки. На жаль, якраз та дисципліна, яка має безпосередню дотичність до цієї події, у нас так і не набула належного статусу. Практикуючи філософію мови в навчальному процесі, філософія змушена водночас трансформуватись і при цьому розширювати свій «життєвий простір».

Варто врахувати досвід викладання філософії науки на факультетах фундаментальних природничих наук, який тягнеться з ще попередніх часів, коли в моді були курси методології науки, філософських проблем природознавства. Зазначений сектор найбільш відпрацьований тематично і методично з точки зору адаптації до різноманітної аудиторії. Але тут доводиться враховувати наявний дисбаланс між практикою викладання філософсько-методологічних проблем природничих і гуманітарних наук. Радянська система фактично закривала очі на специфіку методології гуманітарних наук. Марксизм імплікував по суті фізикалістську настанову. Соціальна реальність вважалась всього лише своєрідною формою руху матерії. В своїх фізикалістських пристрастях «діамат» був позиційно близьким до позитивізму, для якого «науки про дух», про культуру були меншовагітними, приреченими на описовість. Друга справа, що фізикалістське намагання «діамату» вбачати в соціальній формі руху, в історії якісь загальні закони в очах позитивізму виглядало метафізичною химерою. Але зрештою обидві філософії нав'яли думку про те, що методологія науки зосереджена на умовах можливості строгої актуальної науки, до зразків науковості якого гуманітарне знання ніколи не дотягується, залишаючись у фазі емпіричної науки. Лише, мовляв, запровадження в лінгвістику, культурологію, соціологію тощо структурних моделей перед останніми відкривається шанс якимось теоретизуватись і підтягнутись до зразків, які існують чомусь поза цариною гуманітарних знань. Як бачимо, навіть фахівцям філософії науки прийдеється розпрощатись із фізикалістською настановою, яка існувала в радянській філософії і продовжується в традиціях прихильників сучасної аналітичної філософії, завдяки чому домінує уявлення про ідеальний «ранжир» серед наук, про маргіальність наук, про культуру.

Як тільки у нас в повному обсязі почне викладатись філософія гуманітарних наук, тут виникнуть проблеми іншого порядку, які будуть полягати в розмежуванні власне царини гуманітарних наук і ареалу знань, що іменуються соціальними науками. Тут не обійти питання: в чому полягає ознака гуманітарності в гуманітарних науках? Це вже онтологічне питання. Свого часу в середині 60-х років минулого століття між Поппером, його прибічниками, з одного боку, та представниками Франкфуртської школи (Адорно, Габермас) точилась запекла дискусія про специфіку соціальних наук, про можливість редукції соціальності до фактуальності. Без теоретичного припрацювання подібних дискусій, залучення нових матеріалів справа викладання саме методології соціальних наук для соціологів, економістів,

педагогів не матиме серйозної перспективи. Питання про специфіку і розмежування філософських проблем гуманітарних і соціальних наук стоїть на часі. Але рівень вітчизняних теоретичних узагальнень, як і видавнича база перекладів іноземних авторів, виявляються невідповідними до цього. Це той випадок, де практика викладання гальмується нестатком теорії.

В нових умовах ми гостро відчули дистанцію і перекося між теоретичним розробками, що зависають в повітрі, і потребами реальної трансформації викладання філософії в університетах. Приємно, що у нас досить різноманітних публікацій філософсько-екологічного спрямування, що не може не сприяти викладанню цієї дисципліни для студентів багатьох спеціальностей. Але на тлі рідкісних публікацій з філософії права або філософії економіки чи методології соціальних наук виявляється явний дисбаланс. Не варто бути пророком, щоб передбачити появу в структурі потужних університетських центрів дослідницьких структур (інститутів філософії), які будуть в змозі більш прагматично сприймати ситуацію з проблематикою філософських наук з точки зору їх можливих запитів в реальній слухацькій аудиторії, більш оперативно реагувати на ймовірність застосування певного різновиду філософського знання.

Такого роду прагматичною настановою мають перейматись спеціальні періодичні видання, які розраховані в першу чергу на запити викладачів вищої школи. Прагматика має мотивувати філософську аналітику. Видається доцільним заснування видань подібної прагматичної орієнтації в окремі серії, де можна було б поєднувати переклади праць іноземних авторів, особливо сучасних, і доробки сучасних дослідників. Для утвердження філософії потрібні видання з філософії медицини, філософії педагогіки та освіти, філософії мови, техніки тощо.

Об'ємна прагматична орієнтація філософії в системі університетської освіти забезпечує зрештою спонукальну дію рефлексії в середині, здавалось би, далеких від прагматики дисциплін, як, наприклад, онтологія або філософська антропологія. Тут, подібно організму, мотивації в одному секторі суспільної життєдіяльності перекочують в інші, набуваючи нових рис і значень.

Колегам-філософам варто усвідомлювати на нинішньому етапі домінантність саме прагматичної компоненти, коли філософія в різноманітних дисциплінарних іпостасях повинна активно укорінюватись на різних секторах освітньо-наукового життя. Від такої диференціації філософських дисциплін в кінцевому рахунку не буде потерпати цілісність і єдність філософського знання. Класична просвітницька філософія, особливо після Гегеля і марксизму, навіяла у представників філософії уявлення про сакральність цілості філософії, ядро якої зосереджено чи то в логіці (Гегель), чи то в діалектичному матеріалізмі (марксизм), в той час коли не менш важливим і суттєвим є момент дисциплінарного урізноманітнення філософських знань. Стара настанова орієнтувала на обов'язкове викладання єдиних для всіх курсів, які, як видавалось, забезпечують цілісність розуміння філософського світогляду. Стиснутість учбового часу не дає можливості зосереджуватись на великих загальних курсах. Прагматична специфікація

філософії нині вимагає від викладача уміння представити свій курс як монаду, яка відображає смисловий універсум філософського знання. Уміння заразити слухача і реципієнта курсу розумінням такого роду внутрішньої настанови — це вершина викладацької майстерності.

Метою масивних загальних курсів, які мали місце раніше, було формування у студентів «єдино вірного» філософського світогляду, на що претендував марксизм-ленінізм. Коли певна філософія зображує свої переваги з претензією на монополію свого світоглядного бачення — це по суті ідеологічна філософія, яка обмежує свій же рефлексивний потенціал, яка зрештою мимоволі інкорпорує в мисленнєве поле філософського знання руйнівний, догматичний елемент антифілософії. Завдання загальних курсів філософії — не прищеплення, формування, напрацювання якогось завершеного світогляду, що кристалізується в одну певну методологію, а введення до відкритого простору філософського мислення. В результаті опрацювання загального курсу студент мусить відчутти вагомість філософського мислення, яке дотичне різномаїттям своїх методологій і настанов практично до всіх наук, їх фундаментальних понять і проблем: філософію необхідно розуміти, бо її внутрішньо неможливо обійти, не уникнувши властивих їй запитань.

Орієнтація на відкритий простір різноманітних методологій, звичайно, не сумісна із властивою «діамату» настановою про існування в історії світової філософії двох форматів методології — діалектичної та метафізичної. В межах загальних курсів важливо залучити історико-філософський матеріал таким чином, щоб слухач збагнув, що великі філософи тим саме і великі, бо завдяки кожному із них ми опиняємось в новій ситуації продумування подібних питань, і цим самим кожна значуща постать пропонує свою стратегію (методологію) руху думки. Платон і Аристотель, здавалось би були близькими у своїх світоглядних позиціях, з точки зору методології започаткували методології, які виявились конкуруючими для подальших епох: не дарма наука нового часу, що орієнтувалась на застосування математичних моделей, чомусь схилилась до платонізму, тоді як дослідне, емпіричне природознавство віддавало переваги традиціям аристотелізму. Але не менш фундаментальний вплив, наприклад, Аристотеля на сучасну етику або філософію права: етика чеснот вважається альтернативою Кантовій етиці обов'язку, а його концепція держави протиставляється договірній концепції. Аналогічно з Декартом і Лейбніцом, Кантом і Гегелем, Сартром і Мерло-Понті тощо. Як нам видається, розкриття в загальному вигляді багатомірності методологій філософського осмислення має бути основним стрижнем базового курсу на нефілософських факультетах.

Свого часу Карл Ясперс, книжки якого були особливо популярні в університетах Європи та Америки, роблячи акцент на відкритості простору філософського знання, любив користуватись терміном «філософування», відмежовуючись від задогматизованих курсів «філософії», які претендували на пріоритетність і завершеність певної концепції. Загальні курси будуть цікаві тоді, коли в кожній фундаментальній проблемі буде виявлятися «Конфлікт інтерпретацій» (термін Рікера). В контексті кожної дисципліни

він буде різним: різні традиції проявляють по-різному силу своєї присутності в розумінні основ математики та фізики, релігії та етики і т.ін.

Разом з тим варто зважити на домінуючі в сучасній філософії методології, які зрештою впливають на конфігурацію інтерпретацій в межах кожної окремої дисципліни. Вважається, що найбільш впливовими філософськими стратегіями в ХХ столітті були аналітична філософія, феноменологія, (західний) марксизм і структуралізм [1]. Філософія початку нинішнього століття поки що перебуває загалом в параметрах зазначених вище впливів, хоча структуралізм додав рис постмодернізму, а західний марксизм втратив минулу популярність. На жаль у наявних підручниках і навчальних посібниках масштаб впливу домінуючих методологій не відображено належним чином. Тут вони навіть програють навчальним посібникам, які написані нашими зарубіжними колегами для учнів гімназій.

Поки що викладання загальних курсів, як і розраховані на них підручники, дотримуються надто довільних еkleктичних поєднань, зокрема, все ті ж марксистські уявлення про свідомість називають «феноменологією», хоча, по суті, це ніякої дотичності до феноменологічної проблематики і понять не має, а загальновідома концепція Енгельса про форму руху матерії, як і саме лєнінське визначення матерії, подаються як «онтологія», хоча остання суперечить такого роду натуралістичним поглядам. Подібний ряд «театру абсурду» можна продовжити. Це тимчасове явище пристосування старої філософії до нових умов можна назвати «постсовковим бріколажем».

Щоб позбутися примітивізації та вульгаризації в навчальних курсах, потрібно не цуратись перекладів ліпших зразків філософських видань, які в Європі себе добре зарекомендували як навчальні посібники, і зокрема для учнів гімназій старших класів також. Це позбавило б викладацький корпус винаходження власного велосипеда, дало б змогу уявити реальну картину адаптації до навчального процесу сучасних філософських ідей. Своєю байдужістю до цього напрямку видавничої діяльності освітнє відомство по суті патрує ізоляціонізм і хуторянство, які процвітають на вітчизняній ниві викладання філософії.

Дисциплінарна матриця сучасного філософського знання в освітньому процесі на філософських факультетах.

Вище мова йшла про те, що в перспективі викладання філософії на базі загальних курсів давало б можливість студентам нефілософських спеціальностей слухати лекції, брати участь у семінарах, що є спільними із студентами філософських факультетів. Поки що нефілософські факультети замовляють для підготовки своїх магістрів певні філософські спецкурси, які стають мимоволі спільними для конкретної групи слухачів. Нинішня система ще не враховує індивідуальних інтересів. Можливо б, студент біологічного чи історичного факультетів міг би залюбки послухати курс філософської антропології, але це поки що неможливо.

Повноцінне викладання філософії в межах загальних курсів забезпечується, звичайно, підготовкою майбутніх фахівців-професіоналів на філософських факультетах університету. В першу чергу зміст та рівень такої

освіти визначається набором дисциплін, що відображають результати сучасних філософських досліджень. Ми робимо акцент саме на дослідженнях. Жанрово-філософські ідеї можуть здійснюватися в різних формах. Ніцше, Гайдегер або Вітгенштайн могли втілювати свої осмислення у формах, які можна вважати далекими від канонічних вимог академічного викладу. Але завдяки спеціальним дослідженням, коментарям, полеміці нові ідеї мимоволі набувають параметрів досліджень, коли з'ясується, в чому новизна ідеї, спосіб їх постановки, продумування, формулювання, аргументації (а це і є метод), коли зрештою та чи інша значна новація чітко концептуально уявляється і фіксується. Завдяки дослідженням філософські ідеї набувають чіткої поняттєвої форми, концептуально і методологічно вони «кристалізуються», отримують необхідну «огранку». Великі філософи-новатори, подібно бджолиній матці, обростають роєм коментаторів, інтерпретаторів, які співставляють, з'ясовують окремі моменти вчень великих філософів з різних точок зору, в результаті чого ідея «прибуває» медом філософського дослідження. Завдяки останньому ідеї здобувають властиве їм місце («топос»), який дисциплінарно чітко означений.

Філософські дисципліни мають справу з результатами досліджень, котрі локалізовані в певному предметному полі. В свою чергу, навчальний курс виконує роль своєрідного «повноважного представника» відповідного предметного мисленнєвого поля світової філософії.

Ми зупинимось насамперед на таких блоках дисциплін, які в Європі досить часто називають «теоретична» і «практична філософія», на досвіді їх викладання на філософському факультеті Університету імені Тараса Шевченка.

До речі, на Заході існують, деінде, як і раніше, кафедри теоретичної і практичної філософії. Дисциплінарне коло теоретичної філософії передбачає окреме викладання курсів *метафізики та онтології, філософської антропології*, теорії пізнання, *філософії науки*. Найбільш екзотичним в цьому блоці вважається курс *метафізики та онтології*. Європейський досвід іде ще далі, бо там розведені тематика метафізики та онтології. В майбутньому нам теж доведеться це зробити. Але тут доводиться робити перші кроки, де важливо показати взаємозв'язок зазначених дисциплін на тлі їх розрізнення. Тут найбільше потерпає метафізика, яку традиційно багато філософів під різним приводом поспішають «списати в брухт», від Гегеля чи Енгельса до Гайдеггера та Габермаса. Але при цьому кожна філософія імплікує свої метафізичні принципи (витоки), не відмовляючись водночас від антиметафізичних ескапад. Сказане свідчить про те, наскільки делікатною справою є викладання метафізики. В свою чергу онтологія теж не повинна у студента чи аспіранта асоціюватись із онтологією Гайдеггера або Гартмана, і це також завдання вищезазначеного курсу.

Не варто забувати в циклі дисциплін теоретичної філософії про те, що і метафізика з онтологією, і філософська антропологія, і почасти гносеологія зорієнтовані не тільки на методологічну складову раціонально-наукового досвіду життєдіяльності, але й на ті чинники досвіду життя та переживання людини, які пов'язані з релігією, і, відповідно, з теологією. В останні

«передсмертні» десятиліття радянського марксизму зазначений ареал досвіду називали абстрактним терміном «світогляд», принципово намагаючись уникнути будь-якого позитивного контакту філософії із релігією та теологією. Проясненість метафізичних посилок для філософії релігії, для методології теології не менш важлива, аніж для філософії науки і методології наукового пізнання. Потрібно звикати сприймати і розуміти метафізику не як рудимент традиції, а як ядро, «живий нерв» всієї філософії, всіх її частин.

В аналогічний спосіб *філософська антропологія* також повернута, з одного боку, до методології наук, що вивчають людину, починаючи від біологічної до соціальної чи юридичної антропології, але, з іншого боку, вона ще більшою мірою спрямована на практичну та політичну філософію, етику, філософію права, філософію мови і т. ін. Аналогічно *гносеологія* передає естафету традиційному курсу філософії науки, де перш за все фігурує методологія природничо-наукового знання із широким залученням огляду історії науки. Не варто знову-таки забувати, що пізнання здійснюється також в рамках ціннісних форм освоєння світу, де феномен пізнання органічно вплетений в історичний досвід життєдіяльності, духовне життя суспільства взагалі, — а це вже той феноменологічний зріз, який вимагає не обмежуватись теорією пізнання та методологією науки фізикалістської орієнтації. Як доповнення, ми пропонуємо спеціально курс філософії *гуманітарного знання*. Звичайно, що чільне місце в цьому курсі займає *герменевтика*, яка в сучасній філософії ініціювала поворот до таких явищ, як розуміння або самопізнання. Гуманітарній науці, її методології доводиться брати до уваги історично-досвідний чинник пізнання та самопізнання, який відображується в *феноменології*. Недарма в науковій спеціалізації феноменологія стоїть поряд із гносеологією. Ми вважали за необхідне виокремити курс феноменології, який окрім детального введення в проблематику сучасних феноменологічних досліджень націлював би разом із курсом філософії гуманітарного знання на досвідний параметр розуміння пізнання взагалі.

Можна вважати, що курси феноменології та філософії гуманітарного знання доповнюють і завершують блок теоретичної філософії.

Інший блок, що умовно іменують «*практична філософія*» (в широкому розумінні слова) охоплює в запропонованих нами курсах такі дисципліни: *філософія історії*, *соціальна філософія*, *філософія права*, *політична філософія*, *філософія культури* і, власне, *практична філософія*. Звичайно, на факультеті читаються традиційно етика і естетика, себто філософія моралі та філософія мистецтва. Як бачимо, в цій частині номенклатура дисциплін, їх конфігурація змінилась, якщо порівнювати з тим, що мало місце в рамках марксистсько-ленінської філософської освіти. Не було нічого дивного, що в структурі «істмату» філософія історії загаялася в єдине ціле із соціальною філософією, від чого страждали обидві дисципліни. В даному пункті ми, по суті, повернулися до класичної моделі роздільного існування обох дисциплін, але вже в нових умовах, де кожна із них у вільному режимі може асимілювати задля своїх потреб матеріал інших наук. Для соціальної філософії це обертається необхідністю більшої та ширшої компетентності

в галузі соціології, соціальної антропології, економіки, теорії прогнозування і т.д. Межі між соціальною філософією та теоретичною соціологією стають настільки умовними, що тут інколи вважають за потрібне швидше користуватись терміном «соціальна теорія». Але справа не в терміні, а в суті справи. Вчорашні фахівці історичного матеріалізму виявилися некомпетентними в сучасній соціальній філософії; потрібно відмовитися від ілюзії «полегшеної» соціальної філософії, яку звично давав марксизм. Немає нічого дивного, що внутрішня перебудова курсу соціальної філософії, його концептуальне оформлення стало важкою і далекою до завершення справою.

В межах блоку соціально-філософських дисциплін все більшу роль відіграє *практична філософія*, яка загалом відображає нову ситуацію сучасної філософії. Колись практична філософія зосереджувалася на етиці. Нинішня не дублює етику, не є філософією «практичного розуму», бо її цікавлять морально-практичні відносини як легітимуючий чинник соціальних інтеграцій, її цікавить ефект соціальної дії в суто мовному, правому, політичному вияві. Таким чином, сучасна практична філософія задає контекст зв'язності соціальної і політичної філософії, філософії права і філософії мови. Свого часу історичний матеріалізм, який вустами одного вождя російського пролетаріату задекларував відсутність в ньому хоча б якогось «грана етики», елімінував не тільки етичний початок соціальних відносин, але й правових, релігійних, взагалі ціннісних засад самоутвердження суспільства. Взаємопереплетеність і взаємозумовленість проблематики в секторах практичної, політичної філософії та філософії права є настільки щільною за змістом і резонансом, що тут необхідна інколи віртуозна майстерність у тематичному розведенні зазначених дисциплін. Студент філософського факультету, майбутній викладач або дослідник мусить тонко розібратися в основах чи то теорії «справедливості», або ж теорії «обміну», концепціях комунікації та комунітаризму, лібералізму та консерватизму і т. ін.

Сказане вище дає певним чином відповідь на те, чому навчають майбутніх фахівців із політології. Поки що самі студенти-політологи вважають, що для них досить уявлень про хитрощі та тонкощі політтехнологій, щоб оволодіти майстерністю маніпулювання громадською думкою, досягнення бажаного політичного результату і т. ін. Але саме без компетентності в практичній філософії, філософії права, політичній та соціальній філософії освіта політолога є неповною і недостатньою, щоб розумітися на політичних процесах. Одна із слабкостей пострадянської філософської освіти проявляється в неухильності до практично-соціального сектору з властивою йому неопрагматичною інтенцією. При цьому ареал розуміння феномену практики (практичності) принципово змінився, набув нових значень і має дуже мало спільного з марксистською редукацією практики. Дисциплінарна система філософської освіти не може не враховувати нового статусу та визначеності філософських дисциплін.

Варто загалом поновити контекст і, відповідно, статус тих філософських дисциплін, які стосуються духу, духовного життя особистості. Про дух мимоволі говорилось тоді, коли мова йшла про «духовне виробництво», яке розглядалось як щось похідне і паралельне щодо матеріального вироб-

ництва. Але це була перекручена калька гегелівського поняття, коли дух уявлявся анонімно продукуючим, незалежним від індивідів. Те, що дух виявляє самодостатній початок особистості, який рівною мірою дотичний як до активності, так і споглядальності (чутливості) особи, робить це поняття фундаментальним і ключовим у розумінні природи моралі, релігії, мистецтва. *Філософія релігії*, яку А. Дімер в своєму підручнику свого часу назвав «філософією абсолютів», у нас взагалі випала з поля зору, бо вважалась придатком релігії, дублером теології, спекулятивним пережитком минулого. За читання цієї дисципліни досить часто беруться вчорашні фахівці «наукового атеїзму», що нарекли себе релігієзнавцями. Але якщо академічне релігієзнавство має право на існування, як має місце, наприклад, мистецтвознавство, то філософія релігії повинна бути в колі філософських дисциплін.

Отже, на наш погляд, система філософської освіти має вибудовуватись із трьох блоків категорій дисциплін, які ми умовно називаємо теоретичною, практичною філософією та філософією духу. Звичайно, кожен блок у цьому відношенні є відкритим для долучення вже наявних або нових дисциплін. Зокрема, блок практичної філософії може поповнюватися такими дисциплінами, як *філософія техніки* чи модною нині філософією мови, або навіть *соціологією знання*, в той час коли *аксіологія* може рівною мірою знайти місце як серед дисциплін теоретичної філософії, так і в межах філософії духу. Хоча реально дисципліни кожного із названих блоків читають представники різних кафедр, але забезпечення наявності пріоритетних дисциплін кожного блоку, їх ідейної єдності можна вважати надзавданням викладацького колективу будь-якого філософського факультету чи відділення.

Сьогодні престижно відкривати філософські факультети та відділення. Але, як здається, хто з ентузіазмом береться за подібну справу, повинен добре подумати над тим, як забезпечити на рівні сучасного європейського філософського знання ті базові дисципліни, без яких не відбудеться професійного фахівця. Тут легко скотитися до дублювання більшовицьких інститутів «червоної професури». Не варто керуватись уявленнями про філософську освіту навіть десятирічної давності.

Сьогодні самому викладачу доводиться «вгамовувати» різноманітний матеріал, намагаючись викладати його цілісним і водночас проблемним чином. Зрештою, кожен із нас, викладачів, не може не перебувати в полі тяжіння певної методологічної традиції. Ми маємо бути людьми принципів, суджень і уподобань. Їх не потрібно соромитись, але авторський курс не може перетворюватися на бранця особистих переконань і симпатій викладача. Традиційне просвітницьке уявлення в умовах панування однієї доктрини передбачало «вертикальну» модель, де викладач відчував, що відстоювана і пропагована ним позиція апріорно і потенційно робить його вищим «над» тим матеріалом, про який він висловлюється. Він відчуває і переживає «світоглядний» характер філософії, від імені якої він судить. Нинішній викладач вимушений вчитися працювати в «горизонтальній» площині, коли всі основні методологічні позиції перебувають у рівних умовах, коли він свою партикулярну точку зору мусить критично оцінити

з огляду на розгортання можливостей дискурсу, де кожна тема і проблема виявляють «запас» відкритості розуміння.

Відомо, що одна справа свідомо маніфестувати схильність до певної методології або її неприйняття, і зовсім інша справа реалізовувати ту чи іншу методологію по суті. Конфлікт методологій виявляється часом не тільки в явному вигляді, коли зіштовхуються різні школи і традиції, але і неявно в межах однієї філософії. А це вже вимагає деконструктивного прочитання відповідного філософського тексту. Глибина рефлексії філософських понять відображається в методології. Свого часу марксистський вишкіл був націлений на відпрацювання єдиного вірного методу філософського мислення. Марксизм тут сповідував логоцентризм вперто і прямолінійно. Ми, викладачі, повинні не тільки навчати студента виявляти в філософському тексті певну методологію, але вважати і сприймати також як щось нормальне, коли деконструкція відкриває нові, додаткові методологічні ходи. Вміти налаштовувати студента або аспіранта на поліваріантність методологій в межах тексту, вчення, творчості філософів, коли поле розуміння тексту апріорно перевершує, здавалось би, належні йому методології, — одна із невід'ємних умов як філософського дослідження, так і освіти. Класичний логоцентризм наполягав на тому, що цілісність філософського розуміння забезпечується цілісністю методології. Цілісність методології передбачала застосування і дотримання однієї методології, бо інакше це розцінювалось як еkleктика. Сучасне філософське і наукове мислення призвичаює нас до думки, що цілісність розуміння не страждає від поєднання декількох, навіть суперечливих методологій. Збагнути, зокрема, соціальну філософію Лумана і Габермаса буде важко, не прийнявши онтологічну посилку можливості поєднання принципово різних методологій. Отже, подібно до того, як сучасне філософське мислення не може бути логоцентричним і нометодологічним, — а тим більше світоглядним, — згідно природи, суті сьогоденної ситуації, професійна освіта майбутніх філософів мусить враховувати цю принципову обставину.

Інфраструктура професійної філософської освіти. Вона певною мірою залежить від організаційної та кадрової роботи на факультеті. Але система забезпечування навчального процесу сягає за межі компетенції факультетів чи відділень з відповідними підрозділами. Наприклад, філософська освіта потерпає від нехтування школою (гімназією, ліцеєм) студіювання класичних давніх мов, зокрема латини. Те ж саме стосується давньогрецької. Чим це обернулось для філософської освіти? Обмеженістю і дилетантством в освоєнні величезного масиву філософської спадщини, і, зрештою, відобразилось на рівні досліджень і підручників. Часто-густо навіть викладачі історії античної або середньовічної філософії не володіють мовою оригіналу. Але навіть сучасна філософія у викладі наших зарубіжних колег містить обігрування семантичних нюансів із притягуванням класичних термінів на грецькій або латині, де вже не просто без елементарного знання мови, а її тонкого відчуття в поняттях, неможливо обійтись, щоб досягнути необхідного розуміння. Нині відкриваються багато гімназій і ліцеїв, де вивчаються декілька сучасних мов, що знову-таки сприяє філософській освіті, але

давньогрецька і латинська мови залишаються поза мовною компетенцією майбутніх студентів філософських факультетів. Факультети поодиноці намагаються в рамках своїх освітніх програм потім якось надолужити згаяне, вводячи одно- або двосеместрові вивчення зазначених дисциплін, але це фундаментально ситуацію, на жаль, не змінює. Загалом намагання компенсувати вади шкільної мовної підготовки на вузівському рівні проблеми не вирішує. Поліпшення мовної компетентності безпосередньо університетом (факультетом) забирає дорогоцінний час для власне професійної підготовки, де студент вже має використовувати мовний потенціал у повноцінній роботі із текстами.

Якщо враховувати ті обставини, що володіння латиною, наприклад, і почасти грецькою, має відношення і до підготовки майбутніх істориків, філологів, медиків, юристів тощо, то це вимагає загальнодержавного вирішення. Важко увести гімназію або лицей без латини. До речі, в деяких країнах Західної Європи латина вивчається 8–9 років. Тут несуттєво, на умовах обов'язкової дисципліни чи факультативу вона буде фігурувати в наших гімназіях. Але без нормальної гімназичної освіти не може існувати повноцінна професійна філософська освіта в університетах.

Майбутні дослідники в галузі філософії мають вчитися працювати із класичними працями мовами оригіналів. На жаль, першоджерела переважно відсутні в бібліотечних фондах України і, зокрема, в філософських закладах. Здебільшого вони представлені російськими перекладами. Дякуючи фонду «Відродження», вдалося дещо поліпшити становище з українськими виданнями класичних праць, хоча якість перекладів в багатьох випадках бажає бути ліпшою. Коли б філософські інституції переймалися цією справою, робили її частиною своєї наукової діяльності, тут можна було б досягнути більш вагомих результатів. Але при цьому не знімається питання про придбання комплектів повних зібрань творів класичних філософів минулого і сучасності. Наші сусіди вирішили цю проблему. Без наявності повноцінної джерельної бази, яка містить також провідну філософську періодику, про серйозні дослідження і освіту не може бути мови.

Нарешті, останній інфраструктурний чинник, на який варто звернути увагу, — це якість філософських досліджень. Якщо в країні в цілому відсутня хоча б мінімальна щільність філософських досліджень, система філософської освіти ніколи не буде високою. Рівень філософської рефлексії задається і підтримується саме завдяки дослідженням, коли ідеї досліджень, їх результати постійно обговорюються публічним чином. Публічний дискурс без досліджень перероджується в пусте резонерство, в той час коли публічність спонукає пошук істини. У нас в країні практично відсутні академічні загальнонаціональні філософські журнали, які були б доступні всім бажаючим із ними ознайомитися. Зрештою відсутні серйозні результати досліджень, які заслуговують обговорення. Найзначніший різновид досліджень нині — це дисертаційні роботи. Без загального масиву дослідницької роботи цей жанр страждає надмірною кон'юнктурністю. Коли відсутнє публічне обговорення досліджень, не утворюється і не існує нормальним чином філософська громадськість. Публічність і громадськість, як здається,

в освітньому процесі участі не беруть, але вони створюють необхідний мотиваційний фон філософської освіти.

Коли Кант свого часу говорив про необхідність керуватися «світовим поняттям» філософії, він мав на увазі відкриту царину публічності. Студент або аспірант філософського факультету повинен відчувати, що необхідний для філософії світ публічного дискурсу перебуває не десь за межами університету, чи за кордонами власної країни, — він присутній тут і тепер.

Як бачимо, у філософській освіті існує ряд чинників прямої і непрямої дії. Деякі проблеми вирішуються зусиллями відомств та інституцій, але є явища, як то публічність, які прямим директивним чином не регулюються, і набувають чинності за умови вдумливого ставлення до справи.

Література:

Habermas J. Nachmetaphysisches Denken. — Frankfurt a. M.: Suhr Kamp, 1992. — S. 11–12.

А. Лой. Трансформація філософського образования в контексте социальных изменений

Трансформація філософського образования касается общих курсов и всей системы преподавания философских дисциплин как для будущих специалистов, так и для нефилософов. В отношении последних не следует ограничиваться общими курсами, а в зависимости от специальности предлагать философию права, философию экономики, философию языка и т.д. Следует рассчитывать на возможность индивидуального выбора студентами-магистрами спецкурсов, которые они могут слушать совместно со студентами философских факультетов. В перспективе необходимо ориентироваться на преподавание философских курсов общего характера уже в старших классах гимназий (школ), как это делается в Европе. Перестройка специального философского образования сосредоточивается, в первую очередь, на блоках теоретической и практической философии. Первый охватывает метафизику, онтологию, философскую антропологию, гносеологию, феноменологию, методологию (философию) науки, и, в частности, философию гуманитарных наук. Исключительно важным является блок дисциплин практической философии: этика, философия права, социальная философия, политическая философия, философия культуры, философия языка, философия истории, экологическая философия, философия образования и т.д. Большую роль в современном философском образовании играют институциональные и внеинституциональные факторы, которые можно считать инфраструктурными. Уровень профессионального философского образования заметно страдает от слабой языковой подготовки (особенно в области древних языков), неудовлетворительного обеспечения классическими текстами библиотечных и академических учрежде-

ний. Существенным индикатором образовательных возможностей можно считать качество отечественных философских исследований, ареал которых сузился до критической черты, а также связанную с этим публичность философской жизни, распространенность дискуссий на страницах философской и научно-популярной периодики. Их неудовлетворительное состояние негативно влияет на мотивационный фон восприятия философского образования, его резонансность.

A. Loy. Transformation of Philosophical Education in the Context of Social Changes

Transformation of philosophical education touches upon the general courses and the whole system of philosophical disciplines provided both the future specialists in Philosophy and other specialties. Regarding the last group, it is worth of suggesting the course of Philosophy depending on the specialty, e.g. Philosophy of Law, Philosophy of Economics, Philosophy of Language. It is also necessary to take into consideration the individual choice of student-magisters in choosing special courses, which they can listen together with the students of philosophical specialty. In the prospect, there is a need to provide the general course of Philosophy in the upper secondary school and gymnasiums following the European experience. Reconstruction of the system of special philosophical education is concentrated on the block of theoretical and practical Philosophy. The first one covers Metaphysics, Ontology, Philosophical Anthropology, Gnoseology, Pheomenology, Methodology (philosophy) of Science and, in particular, Philosophy of Humanitarian Science. The block of practical Philosophy is especially important one: Ethics, Philosophy of Law, Political Philosophy, Philosophy of Culture, Philosophy of Language, Philosophy of History, Ecological Philosophy, Philosophy of Education, etc. The institutional and non-institutional factors, which should be regarded like infrastructural ones, are playing an important role in the contemporary philosophical education. The level of the professional philosophical education is getting lower due to the weak language preparation (especially in the field of ancient languages), lack of the classical texts in the libraries and academic institutions. One of the most essential indicators of educational possibilities is the quality of the domestic philosophical research (the area of which has achieved the critical measure recently in our country) and also publicity of philosophical life, prevalence of discussions in philosophical and popular science periodicals. Their unsatisfactory state has a negative impact on the motivational background of philosophical education perception, its reasonability.