



<i>Горлинський В. В.</i> Генезис феномена безпеки і теоретичні джерела дослідження його ціннісного змісту у контексті становлення ідеї сталого людського розвитку (Античність – Новий час) .....	124
<i>Вербицька І. В.</i> Влада і <i>mitsein</i> в екзистенціальній філософії М. Гайдеггера .....	135
<b>РЕЛІГІЄЗНАВСТВО ТА ФІЛОСОФІЯ РЕЛІГІЇ</b>	
<i>Христокін Г. В.</i> Екзистенціалістська інтерпретація Х. Янарасом вчення Діонісія Ареопагіта (на матеріалі книги “Гайдеггер та Ареопагіт”) .....	142
<i>Лустенко А. Ю.</i> Екзистенціал повсякденності в християнському універсумі (західноєвропейська середньовічна традиція) .....	151
<i>Левченко Т. Г.</i> Формування традиційних для європейської думки концепцій віри .....	159
<i>Данилюк А. Л.</i> Проблема первородного гріха в її релігійно-науковій інтерпретації .....	167
<b>ЕСТЕТИКА ТА ФІЛОСОФІЯ МИСТЕЦТВА</b>	
<i>Герасимчук В. А.</i> Екзистенціалістський роман: “потік свідомості” про кризу свідомості (Ж.-П. Сартр “Нудота”) .....	184
<i>Коннов О. Ф.</i> Співставлення категорії “художній стиль” з категоріями “мистецький напрям” і “творчий метод” .....	190
<i>Кавуєнко Н. І.</i> Studien zur modernen ukrainischen Komödie im europäischen Kontext .....	195
<b>ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	
<i>Ковальчук І. В., Самардак М. М.</i> Українська національна ідея у версіях М. Драгоманова і Д. Донцова .....	203
<i>Листопад І. В.</i> Трансцендентальна логіка Канта: категорії та межі їх значущості .....	209
<i>Шкєпу М. А.</i> Некоторые аспекты феномена “ничто” в философии К. Нойки .....	214
<i>Йосипенко С. Л.</i> Історія філософії чи історія філософських ідей: інституційні аспекти .....	221
<b>НОВІ КНИГИ</b>	
<i>Книги, що було видано в 2006 році за підтримки Благодійної організації “Центр практичної філософії”</i> .....	228
<i>Марченко О. В.</i> Монографія М. Г. Тура “Некласичні моделі легітимації соціальних інститутів” .....	231
<b>НАШІ АВТОРИ</b> .....	234

В. Ю. Даренський, канд. філос. наук

## ДІАЛОГ СВИТОГЛЯДНИХ ПАРАДИГМ ЯК ПРИНЦИП ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Одним із специфічних аспектів трансформаційних процесів у сучасній освіті, який досі залишається без належної теоретико-методологічної розробки, є викладання філософських дисциплін. Основною специфікою цих дисциплін є, по-перше, їхній світоглядний характер, що загострює проблему свободи й активного самовизначення студента у освітньому процесі (зокрема, стосується формування його інтелектуальної і моральної ідентичності); по-друге, їхня евристична специфіка на тлі спеціальних дисциплін. Зокрема, на відміну від останніх, філософські дисципліни актуалізують екзистенційну рефлексію студента і спонукають його до розвитку інтелектуального споглядання як специфічного способу пізнання граничних смислів світобудови – того способу і форми мислення, яка не є необхідною для досягнення спеціальних наук, але є сутнісною необхідною для формування духовного світу особистості. Отже, теоретико-методологічний аналіз принципів викладання філософських дисциплін має за мету, насамперед, розбудову такої стратегії їх викладання, яка б максимальною мірою відповідала названим особливостям.

Серед новітніх розробок стратегії філософської освіти, які мають по-справжньому концептуальний характер, можна відзначити лише статтю відомого українського філософа А. М. Лоєя “Професійна філософська освіта: досвід трансформації та перспективи” [Див.: 8], у якій дано системне обґрунтування концепції викладання філософських дисциплін, яке відповідало б різноманітним потребам сучасності – від загальнокультурних і світоглядних до дидактичних. Зокрема, А. М. Лоєй пропонує “дисциплінарну матрицю” філософського

знання, а також акцентує необхідність врахування плюральності світоглядних парадигм у сучасному світі, яка має відобразитися і в структурі викладання філософських дисциплін. Серед російських дослідників варто відзначити концепцію “філософської компаративістики” О. С. Колеснікова, що має прикладний аспект саме як обґрунтування принципів поліфонічної структури сучасної філософської освіти [Див.: 6]. Продовжуючи дослідження названої проблематики, мета даної статті полягає у концептуалізації ключової ідеї плюральності світоглядних парадигм як методологічної основи викладання філософських дисциплін. Зокрема, ця мета передбачає:

- 1) аналіз діалогічної структури філософського пізнання як його сутнісної ознаки;
  - 2) обґрунтування застосування концепту діалогу для розробки дидактичних принципів репрезентації філософського знання.
- Концепт *діалогу* набуває великого практичного значення в контексті новітніх процесів трансформації освітнього простору України, зокрема, переходу до Болонської системи вищої освіти, яка оснований на домінуванні принципу самоосвіти й особистісно орієнтованому самовизначенні студента у цьому процесі. Це забезпечується переходом від системи освіти як жорстко керованої системи до нової парадигми – освіти як плюрального простору множини можливостей. Концепт діалогу має всі підстави розглядатися як необхідний елемент нового теоретичного апарату філософії освіти, що відповідає новій парадигмі саме на рівні визначення її фундаментальних основ (методологічних і світоглядних). Ідея діалогу як необхідної складової освіти, котра призначена подолати кризу монологічного “науковчення” (В. Біблер),

вже сьогодні активно розробляється, проте її евристичний потенціал ще далеко не вичерпано. Метафора “зустрічі” як “актуалізації віртуальної суттєвої спільності між суб’єктами, що зустрічаються” (Г. Батішев) імпліцитно містить категорії прийняття, “іншо-домінантності”, суб’єкт-суб’єктної взаємодії та досвіду, які набувають особливого значення в межах “глибинних” форм освітніх практик. Важливою складовою ідеї діалогу є й метафора “гри”, яка охоплює різноманіття способів моделювання життя людини, в тому числі й створення власної освітньої траєкторії.

Екзистенційний вимір діалогічності освіти відбиває суперечність інтенцій суб’єкта в освітньому просторі, із його одночасною націленістю “назовні” (до знань) і “всередину” (до пошуку ідентичності). Він, у свою чергу, тісно пов’язаний і взаємообумовлений з аксеологічним виміром. Мова йде про *діалогічний плюралізм*, який передбачає культурно-онтологічну ієрархію смислів і цінностей, що їх відображають. Адже, як слушно зазначає С. Б. Кримський, специфікою діалогу як способу мислення є “не доказування односторонньої правоти, а впевненість у тому, що обидва учасники диспуту належать до якогось третього, перевищуючого їх самих переконання, світу правди, який для них є однаковою цінністю” [7, 231]. Отже, тільки в діалогічному модусі мислення можуть бути подоланими як релятивізм, так і авторитаризм окремих смислів і способів розуміння, і саме завдяки цьому у людському досвіді конститується простір всезагальних смислів.

Історія філософії є складною взаємодією, діалектикою двох фундаментальних аспектів філософського пізнання: відтворення тезаурусу ідей, концепцій і понятійного апарату, що виступає як об’єктивна даність філософії в культурі, і процесу міжсуб’єктної трансляції філософського знання від однієї конкретної особистості до іншої в рамках певних інституалізованих спільнот, що складають філософське співтовариство. Отже, філософське знання як таке завжди містить у собі певний всезагальний зміст, вкорінений у традиції і самій специфіці цього типу мислення, але ця всезагальність разом із тим завжди виступає у конкретно уособленій формі авторської

концепції. Наявність першого елементу забезпечує можливість взаємопорозуміння і відтворення філософії як специфічного культурного явища; наявність другого – вкоріненість всезагальних смислів у конкретному життєвому світі людей, у глибинах їх особистісного досвіду [Див.: 5]. А отже, філософія як знання, що має сутнісний для себе атрибут всезагальності, завжди є опосередкованою міжособистісною взаємодією – *діалогом* різних свідомостей, який, у свою чергу, має атрибути унікальності й історичності. Діалогічна взаємодія як іманентна форма буття філософії в культурі відбувається не тільки на рівні міжособистісного спілкування, але й набуває більш складної форми діалогу між різними локальними традиціями і світоглядними парадигмами.

Діалогічна природа філософської традиції примушує як студента, так і викладача філософських дисциплін до свідомого формування власної культури діалогічного мислення. Зокрема, ключовим елементом цієї культури має бути своєрідний імператив діалогічного розуміння історії філософії як єдиний засіб позбутися своєрідного “інтелектуального провінціалізму” (В. С. Горський), який “принципово не діалогічний, не дає змоги усвідомити правомірність існування, крім свого, іншого, принципово відмінного способу мислення нової логіки, інших правил спілкування” [4, 8]. Отже, “провініціалізм” тут означає не тільки і не стільки замкненість філософування в рамках якоїсь локальної традиції, але, насамперед, специфіку монологічного мислення, яке залишається принципово закритим для сприйняття якісно нового для себе змісту.

У сучасній українській філософії проблематика діалогічних аспектів історії філософії чітко визначилася в роботах В. С. Горського й О. М. Сирцової, а також деяких інших авторів. В. С. Горський акцентував увагу на діалозі різних дослідницьких програм, зазначаючи, що “лише діалог (а точніше – полілог) різноманітних класифікаційних схем, які вибудовує філософська пам’ять, дозволяє вирішувати завдання історико-філософського пізнання... Зрештою, потреба діалогу є нагальною й під час спілкування історика філософії зі своїми колегами, що реалізують різні дослідницькі програми”. А сам діалог – це здатність по-

чути “іншого”, побачити в “чужому” “своє” й “своє” в “чужому”, твердження принципу толерантності замість ще не зжитого: “хто не з нами, той проти нас” [3, 7]. У свою чергу, О. М. Сирцовою була сформульована “ідея історико-філософської діалогіки”, яка, зокрема, полягає у необхідності “відмовитися від повного перекладу словесної смислорудови однієї філософської індивідуальності на мову іншої. Мета діалогіки полягає у тому, щоб, максимально зберігаючи самоозначення, самовизначення і смислові зосередження філософського тексту, що досліджується, спробувати утворити гіпотетичний новий інтертекст (поняття М. М. Бахтіна), у якому словесна смислооснова самого історика філософії за законами діалогічної ввічливості не домінує над словесною смислооснотою репрезентованої у цьому новому інтертексті філософської індивідуальності. Історико-філософська діалогіка передбачає, таким чином, смирення гордині інтерпретатора з вельми показовою для неї тенденцією до узагальнення у “власному понятті”; а для цього, у свою чергу, треба вміти “подивитись на власну точку зору як на чужий текст, необхідно вийти за межі власного розуміння і філософської мови, що його визначає” [10, 40–41; 36]. Сформульовані принципи “історико-філософської діалогіки” мають безпосереднє методичне і дидактичне значення: зокрема, вони визначають необхідність уміння викладача філософських дисциплін говорити різними “мовами” філософської традиції, певною мірою “перевтілюватися” в образи мислителів різних епох (зрозуміло, зберігаючи і критичне ставлення до них). Без такого вміння повноцінне відтворення глибинних елементів філософської традиції є неможливим. З іншого боку, історико-філософська “діалогіка” відбуватиметься лише у тому разі, якщо вивчення певного тексту, філософської особистості чи цілої традиції у кінцевому результаті хоча б мінімальною мірою *позитивно трансформує власне філософування самого студента – як за змістом, так і за формою мовного самовизначення*.

Концепція історико-філософської діалогіки як такої парадигми засвоєння філософського знання, яка має за мету активний вплив на духовне самовизначення студента, може розглядатися як сучасне

втілення висхідних цінностей і принципів європейської університетської освіти, що містяться у самих поняттях universitas і humanitas. Ідеї universitas і humanitas, що є глибоко корелятивними між собою, складають одну з принципівих основ європейської культурної традиції і, зокрема, європейського типу освіти. Перша з них концептуалізує у собі світоглядний імператив цілісної людини, що здатна опанувати світ і саму себе; друга – імператив зваги до індивідуальності як онтологічно самоцінної істоти, навіть у її хибках і слабостях. Обидві ідеї виникли і набули інституціоналізації в результаті складної і тривалої взаємодії античної і біблійної світоглядних парадигм. Освітня практика, що реалізує концепт universitas у формі класичного університету, необхідним чином не тільки включила в себе філософію як певну царину позитивного знання про Універсум, але й надала їй специфічної функції *інтеграції* різних рівнів і типів знання у певну світоглядну цілісність, без якої освіта не може відповідати ідеалу universitas.

У середньовічному університеті, як відомо, курс філософії передував вивченню курсу теології – отже, очевидно, вважалося, що філософія має узагальнювати, систематизувати і “замикати” знання про цей світ, після чого можна переходити до пізнання світу іншого, надприродного. Одночасно філософія вже формувала навички саме такого пізнання, наскільки воно доступне “природному” розуму (ідея *lumen naturalis* розуму, відповідно, реалізувала принцип humanitas у рамках релігійної інтелектуальної культури). Отже, філософія фактично забезпечувала принцип universitas знання і функціонально, і за своїм змістом, здатним опосередковувати й інтерпретувати зміст будь-якої іншої науки.

В сучасному університеті (за винятком теологічних факультетів) ситуація “дзеркально” змінилася. Тепер, навпаки, як правило, філософія вивчається на молодших курсах і розглядається, насамперед, як засіб формування загальнометодологічної культури, що має передувати вивченню спеціальних дисциплін – природничих чи гуманітарних. Наскільки таке завдання відповідає реальному результату – важко сказати. Утім, другою фундаментальною функцією

курсу філософії є формування світоглядної культури людини. Саме вона, на наш погляд, є і основною, і більш ефективною.

Живе, не схоластичне викладання філософії в наш час завжди стикається з принциповою проблемою співвідношення філософського знання, яке має світоглядний характер і разом з тим претендує на всезагальність, — з фактом світоглядного розмаїття, яке являє собою будь-яка університетська аудиторія. Психологічно й екзистенційно студент є людиною, яка самостверджується, — і тому, як правило, схильна акцентувати свою “іншу” точку зору на певні філософські питання — саме як елемент такого самоствердження та формування власної інтелектуальної ідентичності. Тому майстерність викладача філософії, окрім іншого, полягає у здатності робити цю вихідну інтенцію студента не перешкодою, а, навпаки, додатковим стимулом до засвоєння матеріалу. Адаже, з одного боку, позиція абсолютного плюралізму і релятивізму з боку викладача врешті-решт зруйнує навчальний процес, оскільки за такого підходу філософія перестане сприйматися студентом саме як певне знання, яке вимагає зусиль для свого засвоєння і, як і будь-яке знання, має, принаймні, певний рівень всезагальності. Так само навчальний процес буде зруйновано і в тому разі, якщо викладач авторитарно нав’язуватиме тільки власну точку зору і вимагатиме її беззастережного відтворення. В цьому разі така “філософія” сприйматиметься студентом як різновид ідеології і як засіб маніпуляції свідомістю. Отже, зберігати діалогічний режим і разом з тим режим викладання загальнообов’язкового знання вдається далеко не всім. І не тільки з причини недостатнього хисту чи вад власного характеру викладача, але й внаслідок методологічної нерозробленості цієї проблеми.

Методологічна рефлексія цієї проблеми має виходити з двох презумпцій: 1) не тільки права студента на власну позицію у принципових філософських питаннях, але й обов’язку викладача спонукати його до самостійного формулювання своїх позицій; 2) не тільки необхідності “враховування” специфіки основної освіти студента, але й вміння навчити бачити “вічні питання” саме через призму його професійного

світу, включаючи їх у цілісний життєвий світ людини. Отже, в обох аспектах виявляється потреба у специфічній “мові” університетської філософії, що відрізняє її від інших форм репрезентації філософського знання.

Методологічний принцип, який дозволяє ефективно реалізувати дві названі презумпції, можна визначити як ієрархічний плюралізм. У рамках цього принципу діють три максими: 1) не існує абсолютно хибних “точок зору” у філософських питаннях — кожна з них несе свою специфічну істину у певному контексті, у певному модусі світосприйняття, а отже, відтворює певний загальнозначимий екзистенційний досвід; 2) не існує абсолютно істинних “точок зору” у розбудовах філософського розуму — кожна з них, реально відкриваючи певну істину особистісного світосприйняття, разом з тим відкриває й обмеженість відповідного способу мислення; 3) утім, між різними “точками зору” існує, по-перше, змістовна ієрархія, по-друге, ситуації взаємпереходу. Отже, друга з названих презумпцій є саме плюралізмом, а не релятивізмом — відмінність першого від останнього полягає в тому, що він не заперечує існування єдиної Істини як такої, але заперечує можливість її повного осягнення індивідуальним людським розумом, хоч би яким геніальним він був. “Одна єдина Істина” (М. Бахтін) розкривається у соборному розумі людства, а кожен окремий мислитель здатен розкривати її унікальні способи “відкритості” (М. Гайдеггер), у тому числі, у мові, у засобах дискурсивного засвідчення.

Перша презумпція має безпосередні практичні наслідки для адекватного викладання філософії: наприклад, викладач може спонукати студента “виговоритися” доти, доки останній чітко не усвідомить власну позицію і сам самостійно окреслить її межі у проблемному полі даного питання. Цим “майєвтичним” шляхом людина сама усвідомлює обмеженість власної думки і природним чином прагне до її збагачення і трансформації. Друга презумпція вимагає від самого викладача відкритості та ерудиції, а також здатності експлікувати всезагальні смисли у будь-якій життєвій і професійній конкретиці.

Утім, саме всезагальний зміст філософії як знання, що потребує свідомих зусиль для свого засвоєння, полягає у ієрархізації різних світоглядних позицій, що визначають відповідні на “одвічні питання”. Принципові відмінності між світоглядними позиціями, у свою чергу, визначаються тим, який тип реальності кожна з них вважає первинним і фундаментальним, а інші — похідними або такими, що взагалі не існують і є продуктом ілюзії. У відповідності до цього можна систематизувати світоглядні парадигми, наприклад, узагальнити їх до наступних чотирьох типів.

Перший із них, космоцентризм, репрезентує найархаїчніший тип людського досвіду — сприйняття усього сушого як “живого Космосу”, — яке, утім, може концептуалізуватися й у сучасному філософуванні, зокрема, у таких його напрямках як матеріалізм, органіцизм, “філософія життя”, фрейдизм тощо. Другий тип також архаїчного походження, пневмоцентризм, репрезентовано у різних напрямках релігійної філософії. Третій тип, антропоцентризм, що є продуктом розвитку західної цивілізації, — домінує у більшості “некласичних” напрямів філософування, зокрема, екзистенціалізму, прагматизму, герменевтиці, аналітичній філософії тощо. Нарешті, четвертий тип, сциєнтизм, що репрезентований у різних історичних стадіях позитивізму, — розглядає філософування як узагальнення даних емпіричних наук у єдину “картину світу” (сциєнтизм історично є похідним від антропоцентризму, утім набув власної типологічної специфіки). Отже, у відповідності до онтологічного статусу реальностей, що “центрує” кожний із типів, можна окреслити їх сутнісну ієрархію. Онтологічно вищою, очевидно, є сфера Духу; далі йде сфера людського буття як така, що межує і поєднує у собі природний і надприродний (духовний) світи; далі — цілісна сфера природного сушого — Космос; нарешті — сфера емпіричного даних фактів та їх теоретичних узагальнень. Виходячи з ієрархії названих сфер самої реальності, онтологічна ієрархія типів світоглядів є такою: пневмоцентризм, антропоцентризм, космоцентризм, сциєнтизм.

Пропонована нами типологія є похідною від більш фундаментальної парадигмальної колізії античної і біблійної спадщини, яка визначає внутрішню діалектику європейської культурної і, зокрема, філософської

традиції. У залежності від того, яка діалектична складова домінує у того чи іншого філософа, можуть формуватися принципово різні концептуалізації вихідної проблематики, принципово різні філософські концептуалізації Буття як такого. Принципом античного осягнення Буття як такого було, як відомо, розуміння його як Космосу — живого, наділеного душею, розумного, іманентного самому собі Тіла, за межами якого нічого немає. Світовий Розум, який керує шим Космосом, складається зі “світу ідей”, завжди тією чи іншою мірою втілених в емпіричному бутті. Людський розум досконалий настільки, наскільки він причетний до космічного Розуму. Отже, найвищою формою пізнання тут було споглядання незмінних ідей крізь завісу матеріального світу. З гносеологічної точки зору, також принципово важливо те, що світ як Космос необхідно мислиться як абсолют, тому принципово не може існувати пізнавальних засобів, які були би спрямованими за його межі.

Для біблійного, зокрема, християнського розуму реальність постає зовсім інакше. Абсолютна Істина тут не повнота Космосу, а Особистість Боголюдини. А Космос — це передусім тварна та смертна плоть. Відповідно, найвища форма пізнання — перетворення людського розуму, що полягає в здатності до богопізнання. Стосовно цього самодостатнє пізнання “світу ідей”, що правлять смертною плоттю “поцейбічного” світу, хоч би яким змістовним воно було саме по собі, виявляється видаленням від справжнього пізнання. Пізнання у найвищому сенсі тут тотожно ге-лігіо, тобто “відновленню, відтворенню зв’язку” з явленою в Олкровенні предвічною Істиною, а аж ніяк не є “відображенням” чогось у чомусь (світового Розуму в розумі людському, об’єкта в суб’єкті і т. п.). Отже, і світ як тварне смертне буття в якості предмета пізнання тут постає зовсім інакше — не в модусі повноти і цілісності, а в модусі своєї скінченності й онтологічної несамодостатності. Тому, зокрема, в умовах відродження християнської традиції в філософії, яке значною мірою в останні роки спостерігається в Україні, ми спостерігаємо гостре зіткнення двох названих принципово різних способів мислення про Буття, яке може бути плідним тільки за умов високої діалогічної культури.

Кожна людина вільно обирає свій світоглядний тип (звичайно, під впливом середовища), і ніякий тиск на неї у цьому відношенні, тим більше у процесі освіти, є неприпустимим. Утім, курс філософії має формувати чіткі уявлення про сутнісну ієрархію реальностей, що абсолютизуються різними типами світогляду. А отже, наприклад, людина з антропоцентричним світоглядом, яка не вірить у існування надлюдського духовного світу, має розуміти, що у тому разі, якщо він існує, цей світ перевищує за змістом все те, що існує на рівні людського і природного буття, має власні закони і способи репрезентації. З іншого боку, наприклад, пневноцентрист, тобто представник релігійної філософії, має розуміти, що якщо розглядати суще, виключаючи з нього сферу духу, то воно буде саме таким, як його бачать і розуміють антропоцентрист, космоцентрист і сциєнтист. А сциєнтист, наприклад, має розуміти, що в тому разі, якщо існують якісь інші типи пізнання реальності, окрім наукового, то вони будуть такими, як про них свідчать представники інших світоглядних типів. Отже, припущення світоглядного плюралізму як норми університетської освіти (яка реалізує ідеал *humanitas*) у поєднанні з принципом змістовної ієрархії типів світогляду обумовлює сутнісно-діалогічну природу університетської філософії. Забезпечуючи свободу світоглядного самовираження студента, вона разом з тим вимагає від нього формування *інтелектуальної самодисципліни*, яка полягає у *вмінні співвідносити власні вподобання з "великим часом" філософської традиції, з фактом багатомірності світоглядного досвіду людства, що передметнений у філософських текстах різних традицій, різних стилів мислення*. Таке вміння, у свою чергу, передбачає *імператив відкритості до іншого досвіду, досвіду та специфіки мислення іншої людини на рівні цілісного світогляду*.

Можливість діалогічної взаємодії між різними (а в граничному випадку – протилежними) способами особистісної концептуалізації первісної предметності філософування визначається тим, що кожна з протилежностей самовизначається “відштовхуванням” від іншої, а отже, сама її конститує як “своє інше”. А себе, відповідно, конститує як “інше іншого”. “Ситуація діалогу, – зазначає сучасний дослідник діалогів Платона, – являє собою

ідеальні умови для філософського зусилля. Тут співрозмовник – дзеркало, яке примушує нас постійно рефлексувати до підстав, з яких ми висловлюємо своє судження” [9, 13]. Що, власне, відбувається у разі діалогічної взаємодії? Якщо це справді діалог, а не завуальований монолог з метою переконати іншого у власній правоті, – то в цьому разі індивідуальна філософська свідомість потрапляє наче у “задзеркалля” власних думок та напівсвідомлених інтенцій. У цьому “задзеркаллі” починають висвітлюватися якісь первісні смисли, що є спільними для обох членів діалогу-контроверзії, смисли, які взагалі визначають саму можливість виникнення протилежних способів мислення про одне й те саме – те, що лежить в основі мислення як такого. Отже, одним із методологічних імперативів університетської філософії є дослідження можливостей діалогу різних світоглядних типів і парадигм, що складає її власне проблемне поле, яке потребує розробки власних концептуальних засобів і залишається малодослідженим.

Зрозуміло, кожен співучасник діалогу виходить із власного специфічного концептуального контексту і тому така спільність завжди є відносною. Однак, спонтанність, поліформність, внутрішня рухливість і відкритість діалогічного режиму філософування дозволяє забезпечувати взаємодію і досить віддалених у світоглядному просторі “філософських світів”. Як писав з цього приводу Г.-Г. Гадамер, “ідеал філософської мови – не максимальна абстрагованість доведеної до термінологічної однозначності номенклатури понять від реального життя мови, але відтворення зв'язку поняттєвого мислення з мовою і з усією сукупністю явленої у мові істини. У реальній мові і мовленні, у діалозі, і тільки в них, філософія має свій справжній, лише їй приналежний пробний камінь” [2, 43]. Однак, на рівні конкретних понятійних типів мислення може відбуватися “герметизація”, взаємна непрозорість суб'єктів діалогу, що призводить до його “блокування” і взаємного переходу у монологічний режим “безкомпромісної критики” тощо. Тому стратегія викладання філософських дисциплін полягає у поверненні до конкретно-життєвих витоків “мови” філософії, її зв'язку з первісною “мовною картиною світу” і базовими елементами людського досвіду, що знаходив у ній своє відображення. Зразками та-

кого способу відтворення філософської спадщини різних епох були, наприклад, лекції М. К. Мамардашвілі з античної філософії, Декарта, Канта, Пруста, філософії ХХ століття, які зараз є доступними для вивчення цього досвіду. Утім, в основі такої стратегії має лежати також і певна концептуальна база.

Важливою концептуальною інновацією, пов'язаною зі специфікою сучасної філософсько-педагогічної проблематики, є такий важливий напрям сучасної філософії як “філософія діалогу”. Теоретико-методологічні принципи цієї традиції є актуальними для осмислення суб'єктного виміру освіти як самоосвіти (з феноменом внутрішнього діалогізму особистості) та міжсуб'єктних вимірів освітнього простору, який у сучасних умовах передбачає домінування діалогічних відносин його співучасників. Особливою інноваційною цінністю в цьому контексті є, на наш погляд, теоретична спадщина Г. Батішева, зокрема, його концепція “іншо-домінантності” та “культури глибинного спілкування” [Див.: 1]. Отже, процес творчого засвоєння знання (в тому числі філософського) визначається здатністю до “іншо-домінантності”, екзистенціальної самовіддачі й відкритості, властивих суб'єкт-суб'єктній комунікації в постнекласичному освітньому просторі. У свою чергу, важливим у цьому аспекті є концептуальний перехід від поняття “система освіти” до поняття “освітній простір” в якості ключового для сучасної філософії освіти, оскільки цей перехід є якісним зрушенням у актуалізації свободи самовизначення особистості у сфері освіти, де людина стає здатною вибудовувати власні “освітні траєкторії” як форму “онтології індивідуальності” [Див.: 11]. Філософське знання стає одним з ключових чинників формування “онтології індивідуальності” у тому разі, якщо засвоюється у модусі сутнісної проблематизації інтелектуальної та духовної ідентичності особистості студента, примушує його до свідомих і активних зусиль розбудови свого “внутрішнього світу” у діалогічному режимі.

Окреслені стратегії викладання філософських дисциплін дозволяють дати позитивну відповідь на виклики сучасної культури. Зокрема, інтенція скепсису й критики по відношенню до традиційних цінностей, властива філософії постмодерну, трансфор-

мується в освітньому контексті в заперечення будь-якої ієрархії, влади норм і принципів над свідомістю. Проте, концентруючись на критиці, постмодерне бачення освіти не пропонує нових, позитивних зразків освітніх практик. Суб'єкт у постмодерному освітньому просторі наділяється, з одного боку, такими характеристиками, як особиста відповідальність за свою освіту в умовах “інформаційного вибуху” й експансії масмедіа; вибудовування власної ідентичності в умовах “невизначеної”, ігрової, віртуальної реальності; значне зростання діапазону особистісних виборів у сфері самовизначення і, відповідно, відповідальності за них. З іншого боку, вимір віртуальності може надавати суб'єктові освіти ознаку неперсоніфікованості, оскільки знімає необхідність безпосереднього особистого контакту суб'єктів в освітньому просторі. Суб'єкт виявляє у віртуальній освіті переважно свої когнітивні характеристики, залишаючи прихованими особистісні, культурні, національні та інші особливості. Особливості сучасного освітнього простору породжують цілу низку нових характеристик студента як суб'єкта, зокрема, тенденцію до індивідуалізму в пошуках ідентичності, і, як наслідок, підвищений опір певним формам навчання, в тому числі і специфічному імперативу екзистенційної самопроблематизації, що має лежати в основі філософського пізнання. Це посилює момент проблемності в освітньому середовищі, стимулюючи тим самим власну освітню активність студента: він працює з “знанням-думкою” і “знанням-проблемою”, зокрема, проблемою власної ідентичності у разі знання саме філософського. Отже, сам феномен освіти набуває, насамперед, характеру діяльності, що обслуговує процес розв'язання протиріччя між моментами соціального й індивідуального в освіті (само-освіті) суб'єкта, процес утворення культурної індивідуальності. Цей загальний принцип у царині філософських дисциплін набуває своєї найгострішої екзистенційної форми – і саме тут він вирішується на своєму найглибшому рівні, пов'язаному з процесами становлення і самоактуалізації особистості.

Проведений короткий аналіз проблеми дозволяє зробити наступні узагальнюючі висновки. В основі стратегій викладання філософських дисциплін мають лежати си-

стемні принципи: подолання "інтелектуального провінціалізму" на основі культури "історико-філософської діалогіки", яка передбачає здатність інтелектуального (почасти ігрового) "перевтілення" у образи мислителів світової традиції, в тому числі на основі актуалізації діалогічного потенціалу філософської "мови"; на рівні рефлексивних імперативів цьому має відповідати

культура "іншо-домінантності", що визначає здатність до "глибинного спілкування"; цільовим принципом філософської освіти має бути "онтологія індивідуальності", актуалізація свідомого особистісного самовизначення студента у "горизонті" граничних смисложиттєвих цінностей. Названі принципи потребують подальшої як теоретичної, так і методико-дидактичної розробки.

### Література:

1. Батищев Г. С. О культуре глубинного общения // Вопросы философии. — 1995. — № 3. — С. 116–129.
2. Гадамер Г.-Г. История понятий как философия // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного: Пер. с нем. — М.: Искусство, 1991. — С. 32–44.
3. Горський В. С. До питання про ідентичність історії філософії як науки // Наукові записки НаУКМА. — Т. 25. — Філософія та релігієзнавство. — К.: КМ Академія, 2004. — С. 3–7.
4. Горський В. С. Історія філософської та суспільної думки як компонент національної свідомості // Проблеми філософії. — Вип. 90. — К.: Либідь, 1991. — С. 3–9.
5. Даренський В. Ю. Філософія як не-алібі в істині // Філософська думка. — 2004. — № 3. — С. 3–9.
6. Колесников А. С. Философская компаративистика в диалоге культур // Философские науки. — 2004. — № 11. — С. 84–102.
7. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. — К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. — 240 с.
8. Лой А. М. Професійна філософська освіта: досвід трансформації та перспективи // Філософська думка. — 2003. — № 1. — С. 88–101.
9. Светлов Р. Другой Платон // Платон. Диалоги. — СПб.: Азбука, 2000. — С. 3–22.
10. Сырцова Е. Н. Диалогика истории философии // История философии и культура. — К.: Наукова думка, 1991. — С. 32–56.
11. Kovalevskaya O., Plakhotnik O. The Dialogue in The Education: Between Whom? // Сучасні проблеми науки та освіти. Матеріали 4-ї Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Ялта). — Харків, 2003. — С. 110–113.