
**КРУГЛИЙ СТІЛ
УКРАЇНСЬКОГО ФІЛОСОФСЬКОГО
ФОНДУ І КАФЕДРИ ФІЛОСОФІЇ
ФІЛОСОФСЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ
КНУ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Людмила Шашкова

**Перспективи реінтерпретації діалогу
в сучасній моделі філософської освіти**

Круглий стіл, який ми сьогодні проводимо, присвячений обговоренню модернізації моделі філософської освіти, а також обговоренню місця й ролі філософії в структурі сучасної університетської освіти загалом. Останнє, як на мене, потребує особливого виокремлення й обговорення, ба навіть проведення низки круглих столів і дискусій. Зазначу тільки, якщо йдеться про сучасний університет, професійно орієнтований, націлений на комерційну ефективність знання в сучасному, щойно формованому інформаційному суспільстві, то необхідно визнати, що це передбачає відхід від строгого академізму (у сфері гуманітарних наук та філософії) і максимальне підсилення практичного аспекту викладання, який дає підстави розглядати знання в тому числі як інструмент для орієнтації в житті. Оскільки учасникам круглого столу було запропоновано побудувати обговорення на основі матеріалів колег, оприлюднених минулого року у «Філософській думці», а зміст цього обговорення структурований у такий спосіб, щоб представити перспективи теоретичної та практичної філософії (звісно, у межах визначених філософських спеціальностей), то я би спробувала навести місткі

© Л. ШАШКОВА,
С. СЕКУНДАНТ,
М. СИМЧИЧ,
В. БУГРОВ,
В. КОЗЛОВСЬКИЙ,
2014

між ними, принаймні висловити свої думки та спинитися на тих аспектах, які усвідомлюються як наразі актуалізовані.

На моє переконання, в сучасній ситуації маємо активувати підвищення інтересу до нового осмислення місця і ролі філософії як в освіті, так і в житті суспільства в цілому. Що я маю на увазі. Особливістю останнього філософського конгресу в Афінах було обговорення філософії як специфічного способу дослідження світу й людини і як виразного образу життя. Як зрозуміло, потреба брати до уваги поєднання пізнання і життєвого світу, теоретичного осмислення і конструювання нових практик зумовлена суто філософським завданням пошуку раціонально осмисленого шляху людини, який веде до гідного людського існування. Отже, в освітньому процесі філософія має бути репрезентованою не лише у вигляді філософської теорії, а й як життєва позиція. Обидва образи визначає і поєднує акцентовано критичне ставлення філософії до сучасного стану справ. А значить — до критичного аналізу цінностей і життєвих смислів, рефлексії над засадами пізнання і культури. Тобто нині дедалі більшу увагу філософія приділяє осмисленню реальних соціальних змін, які проблематизують чинні цінності. Це і глобалізація, і діалог культур, і соціальні ризики, і новітні процеси політико-правової чи моральної сфери тощо.

Слід зазначити, що за сучасних умов формування «суспільства знання» і взаємодії різних культур необхідною умовою повсякденного життя людини поступово стає саме рефлексійне і критичне мислення. Маю на увазі, що в новітніх умовах критичного діалогу з носіями інших когнітивних і ціннісних уявлень підсилюється значення рефлексійного усвідомлення і перегляду людиною власних настанов. На мою думку, це пояснює розширення орієнтацій і можливостей звернення філософії в сучасному світі не лише до інтелектуалів, а й до значно ширшого кола. Така відкритість філософії передусім має бути присутньою в освітньому процесі як у теоретичній площині — у дискусії між представниками різних концептуальних схем, теорій, парадигм, науково-дослідних програм, так і в практичній царині комунікації та критичного обговорення.

У публікаціях останніх років помітну тенденцію підвищеного інтересу до соціальних наук фахівці, поряд з усім іншим, пов'язують з «інтелектуальним популізмом», який став досить поширеним явищем, і пояснити це нескладно. Водночас стан гуманітарних наук позначають як свого роду «інтелектуальний аутизм». Ідеться про те, що всеохоплива увага гуманітарних наук до текстів породжує ефект спілкування текстів з іншими текстами, який усвідомлюється як втрата здатності й бажання духовного спілкування з людиною. У такій ситуації саме філософське знання може стати більш привабливим через здатність до практичного розширення за рахунок конструктивного мислення і творчої діяльності, формуючи тим самим нові інтелектуальні ініціативи. У складно зорганізованому інформаційному просторі сучасна людина постійно стикається з різними навіть взаємови-

ключними життєвими світами, «смісловими універсумами». Нині у запиті новий тип розуму, здатний до інтерпретації та «розпаковування» багатоманітних смислових значень.

Не забуваймо, що філософія — це особлива галузь знання, якій притаманне прагнення відкрити глибинні основи природних систем, соціальних подій та людського мислення. Вона презентує багатобічне, складне, динамічне людське життя і саме тому привертає увагу та викликає інтерес як у фахівців, так і в пересічних людей. Залучення до філософської проблематики розвиває мислення та розширює бачення світу, що є необхідним для будь-якої людини. Водночас філософія не дає рецептів та безумовних схем життя і діяльності людини. Проте знайомство з її проблематикою може відкрити шляхи до відповідей на важливі життєві питання, що постають перед особистістю та соціумом. Філософія може навчити мистецтву розмислів, розмірковувань, толерантному сприйняттю думок та позицій опонентів.

У XX і XXI сторіччях вплив соціально-культурного контексту докорінно змінюється. Якщо раніше в історії соціальні цикли були значно коротшими за культурні, то зараз така закономірність порушується. Раніше людина впродовж свого життя орієнтувалася на визначену структуру культурних цінностей, які регулювали життя багатьох поколінь цілими століттями. Сучасна людина, — а це ми самі, — є свідком, учасником, дівцем того, що впродовж одного покоління може пройти не одна, а низка культурних епох. Тому здатність до культурної трансформації є необхідною умовою адаптації людини до контекстуальних змін.

Якщо повернутися до нашої теми з огляду на означене, то завданням філософської освіти та викладання філософії, на мою думку, мають стати не лише заняття філософією, а й ознайомлення з філософською спадщиною задля того, щоб запропонувати нові альтернативи. Мені в цьому зв'язку імпонує термін Р. Рорті «edification» замість «education»; мислитель запропонував його для більш точного позначення процесу формування себе через діалог. По суті, це форма герменевтичного дискурсу, завдяки якому встановлюються зв'язки нашої культури з іншими культурами, а точніше відбувається залучення індивіда до багатоманітності сучасної культури завдяки самостійним зусиллям та усвідомленню власних результатів досвіду й розмірковування.

Отже, в сучасній ситуації людина має бути здатною працювати не лише зі знаннями, а й із культурними ситуаціями, ідеями різних культур, різними ментальностями, що повністю лягає в основу формування нового типу раціональності, носієм якого є людина культури. Тож завдання освіти — навчити людину не маніпулювати інформацією з конкретної галузі знань, а вміти утворити культурну ситуацію, яка породжує вміння працювати зі смислами, формувати новий тип мислення. Така традиція вже існує: це вчитель-майєвтик Давньої Греції, який є організатором діалогу, провідником у смислових лабіринтах, він занурює учня у різні світи — моральні,

естетичні, релігійні, щоби здобути не лише інтелектуальне знання, але й смисложиттєве. Діалог або ж сократична бесіда передбачає особистісний характер спілкування, «учасне мислення». Будь-який культурний об'єкт за своєю природою діалогічний, і ця діалогічність має відкритий характер: вона не передбачає обмеження смислу ні замкненим на собі об'єктом, ні дихотомією «суб'єкт–об'єкт», але передбачає урахування попередніх і наступних суб'єктів.

Розбудові такої проблематики сприяють, зокрема, ідеї антропологічної епістемології М. Бахтіна, особливо у розгляді проблеми «когнітивне — ціннісне» в епістемології, де необхідність «боротьби за істину», причетність виявляється сутнісною ознакою її отримання. Замість «світу теоретизму» з абстрактними категоріями пізнання М. Бахтін вибудовує новий світ історично дійсної участної свідомості, в який з необхідністю включені також нові — ціннісні — відносини цілісної людини. Замість «суб'єкт-об'єктної» мови класичної епістемології М. Бахтін пропонує принципово іншу: для подолання «дуалізму пізнання і життя» він висуває як основоположне поняття-образ «вчинок», що привело до переосмислення традиційних категорій пізнання. Так, замість «суб'єкт» використовуються поняття «жива єдина історичність», «учасна свідомість»; місце поняття «істина» заступає поняття «правда», оскільки «у своїй відповідальності вчинок задає собі свою правду». Ідеться про доповняльність гносеологічної істини й екзистенційної правди та про самостійні сфери їх вживання як понять. Як результат пізнання перетворюється на вчинок відповідально мислячої участної свідомості, і зовнішня соціальна зумовленість постає як «внутрішня соціальність», буттєва, а не когнітивна характеристика.

Спрямування на розбудову діалогічної моделі освіти представляє передусім екзистенційно-герменевтичний напрям філософування, проте з урахуванням емпірико-аналітичного потенціалу, аби уникнути крайнощів як емпіризму, так і абстрактного теоретизування. Для філософського і для гуманітарного знання в цілому це є дуже важливим, адже діалогічний принцип як модель сучасної освіти має значні перспективи реінтерпретації.

Сергій Секундант

«Змінити основну філософську ідею освіти, її цілі й завдання»

Система освіти, що дісталася нам у спадок від Радянського Союзу, базувалася на цілком певній філософській ідеї. Головна мета гуманітарної освіти полягала в тому, щоб прищепити матеріалістичний світогляд і марксистсько-ленінську ідеологію. Вона виконувала ідеологічну функцію і зорганізована була так, щоб успішно реалізовувати цю функцію. Цим пояснюється те, що всі органи освіти, як і практично всі державні структури радянського суспільства, були адміністративно-командною системою, побудованою за принципом армії. Ректори, декани, завідувачі

кафедр виступали як начальники підпорядкованих їм підрозділів, основна функція яких полягала в тому, щоб зорганізувати й контролювати діяльність підлеглих. Навчальні підрозділи мало чим відрізнялися від військових: інститути нагадували полки, факультети — роти, а кафедри — взводи. Діяльність навчальних підрозділів регулювалася безліччю законів, підзаконних актів, інструкцій і т. ін. Було створено особливий різновид бюрократії, де весь творчий потенціал був спрямований на писанину. Всі демократичні інститути перетворилися на псевдодемократичні. Не тільки вибори на посаду, але часто й експертні оцінки дисертацій здійснювалися за критеріями, далекими від наукових. У царині гуманітарної освіти взагалі і філософської зокрема критерії науковості відійшли на другий план, поступившись місцем ідеологічним та іншим не дотичним до науки критеріям. Як методологія дослідження фактично виступав марксизм, в якому методологічні принципи часто підмінялися і визначалися ідеологічними. За двадцять років незалежності України не було фактично фундаментальних праць із критики методологічних засад марксизму-ленінізму. Реальні процеси, що відбуваються в суспільстві, не досліджували, практичного застосування такі праці фактично не мали і не могли мати. Із крахом ідеологічної монополії комуністичної партії мало що змінилося. Зникла монополія комуністичної ідеології, але створена нею адміністративно-командна система збереглася. Якщо щось і змінилося, то тільки в гірший бік. У період становлення кримінально-олігархічного ладу на пострадянському просторі почався процес комерціалізації вищої освіти. Вищі навчальні заклади, щоб вижити, вимушені були створювати нові факультети, спеціальності й набирати студентів-контрактників, часто оминаючи увагою рівень підготовки таких студентів. Зрозуміло, що про жодну якісну освіту та адекватну оцінку знань годі було й говорити. Викладачі незрідка залишалися перед вибором: або ставити незадовільні оцінки вісімдесяти відсоткам студентів курсу і виключати їх, або йти на поступки начальству і явно завищувати оцінки, або йти з роботи самому. Комерціалізація процесу навчання тільки підсилила профанацію освіти. Особливого розмаху профанація освіти набула на юридичних, економічних, культурологічних та інших «модних» факультетах. Від середини 90-х років минулого сторіччя заповзятливі ділки (як правило, колишні комсомольські й партійні номенклатурні працівники) почали створювати інститути, факультети й серед інших філософські факультети, керуючись суто комерційними міркуваннями. Часто не маючи філософської освіти, вони не могли і не бажали нормально зорганізувати навчальний процес. Університети вони використовували як «дах», а адміністративно-командну систему, що збереглася від СРСР, як ефективний засіб для досягнення своїх комерційних цілей. Ректори, декани і завідувачі кафедр використовували своє службове становище переважно для виконання своїх комерційних завдань. Природно, що на факультети вони дивилися як на свій приватний бізнес, на себе — як на довічних і повновладних господарів факультету, а на

співробітників — як на найнятих працівників. До стосунків «начальник — підлеглий» додалися стосунки «господар — найнятий працівник». Ні про яку спеціалізацію такого роду підприємці-декани часто не хочуть слухати, оскільки це послаблює можливість контролю за кадрами і створює для них зайві проблеми. Така ситуація не може далі тривати. Важливо зрозуміти, що немає спеціалізації — немає фахівців, а немає фахівців — немає освіти. Якщо не змінити основну філософську ідею гуманітарної освіти, цілі, головні її завдання та функції, якщо не зламати адміністративно-командну систему, то жодні реформи не в змозі радикально поліпшити ситуацію. У загартованих партійних бюрократів є тисячі способів протидії хоч би яким косметичним реформам. Потрібні радикальні зміни.

Необхідно, по-перше, змінити основну філософську ідею освіти, її цілі й завдання. Ідеологічна, комерційна та інші далекі від науки складові мають відійти на другий план. Засадовою має стати ідея розвитку творчої особистості, сприяння суспільному і науковому прогресові. Філософія, будучи фундаментальною наукою, повинна посісти гідне місце в системі вищої освіти взагалі й гуманітарної зокрема. Політологи, історики, економісти, соціологи, філологи, психологи, юристи й культурологи мусять здобути повноцінну філософську освіту. Для цього філософська освіта сама має бути радикально реформована. В умовах краху комуністичної ідеології місце основної філософської дисципліни має належати історії філософії. Це пояснюється специфікою філософського знання. Якщо можна бути хорошим математиком або фізиком, не знаючи історії своєї науки, то бути хорошим філософом, не знаючи історії філософії, не можна. Як справедливо зазначив Гегель, хто не знає історії філософії, той не знає філософії або знає її абстрактно. Курс марксистсько-ленінської філософії має стати частиною загального курсу з історії філософії. Цей курс або спецкурс має бути критичного характеру й бути обов'язковим. Критику слід спрямовувати не тільки на антигуманний характер цієї ідеології, але й на те, щоб показати неспроможність її методологічних принципів. Це важливо тому, що принципи марксистсько-ленінської методології й досі явно чи неявно використовують у всіх гуманітарних науках.

Найважливіше — змінити структуру всієї системи освіти, переорієнтувавши її на наукову творчість і соціальний прогрес. Основною одиницею мають стати кафедри, сформовані на принципово нових засадах. Кожна кафедра має бути творчим колективом, згуртованим навколо наукового лідера. Найбільш прогресивною є німецька модель освіти, де кафедра складається з професора, секретаря, доктора, який пише габілітаційну роботу, магістрів, які пишуть докторські роботи, і студентів, які пишуть магістерські та курсові роботи. Весь цей колектив розробляє певний науковий напрямок. Необхідно позбавити викладачів маси непотрібних звітів перед чиновниками різних рангів. Необхідно максимально скоротити міністерство освіти й позбавити його функції контролю. В університетах належить

ліквідувати навчальні відділи, які заважають викладачам нормально займатися своєю науковою і викладацькою справою, примушуючи натомість витратити силу-силенну часу на всілякі звіти. Посада декана має бути скасована або істотно обмежена. Цю посаду, якщо її зберегти, можуть обіймати почергово тільки професори-завідувачі кафедр і лише на термін не більш як два роки. Те, що ми зараз маємо, ні до чого не придатне. Зараз декан, будучи часто чиновником, далеким від науки, фактично формує склад вченої ради факультету, а через нього і склад експертних рад, комісій і т. д., він розв'язує питання щодо того, кого взяти на роботу, а кого звільнити, кому надати яку ставку, хто потрапить або не потрапить до аспірантури, хто може захиститися, а хто ні. Він, керуючись незрозумілими критеріями, зорганізовує навчальний процес, часто примушуючи студентів слухати дисципліни, що не мають стосунку до філософії. Утворене чиновниками цього рівня неформальне «бюрократичне співтовариство» просуває псевдонаукові дисертації, ухвалює кулуарні рішення, кого оголосити переможцем студентського конкурсу і т. ін. Потрібно очистити університети від чиновників і, першим чином, позбавитися від диктатури деканів, які обіймають свої посади по 20–40 років поспіль. Натомість професор, якщо він справжній учений, повинен працювати повний термін до виходу на пенсію. Філософська освіта має зближуватися з життям. Необхідно позбавляти населення країни від стереотипів тоталітарної свідомості, формувати у людей нову достеменно демократичну систему цінностей, яка подосі залишається чужою багатьом викладачам філософії, історії й політології на Півдні та Сході країни. Всі студенти гуманітарних факультетів без винятків мають бути добре обізнані з історією соціальної філософії, психології та політичних учень. Саме філософські факультети повинні готувати майбутніх політиків і громадських діячів. Зараз же ми стикаємося з такою ситуацією, що рівень свідомості багатьох студентів набагато вищий за рівень професорів, що пройшли школу марксистсько-ленінської підготовки. За умов інформаційної війни, розгорнутої супротивниками державної цілісності України, необхідно більше місця приділяти логіці, методології, теорії аргументації, риториці та принципам пропаганди, нарешті, методам психологічної дії на маси. Не можна недооцінювати світоглядну проблематику, але не можна й обмежуватися цими проблемами. Філософія повинна активніше проникати у прикладні царини, розробляючи на відповідних факультетах філософію права, релігії, психології, математики, природознавства тощо. Підґрунтя всього цього комплексу наук має все ж таки становити історія філософії, оскільки без неї не можна вибрати оптимальний теоретичний базис. Для ефективнішого опанування матеріалу належить ввести спецкурси, присвячені філософсько-методологічним проблемам історико-філософського дослідження, де особливу увагу слід приділяти різновидам і техніці аналізу філософських текстів. Річ у тому, що так звана філософська герменевтика є сукупністю метафізичних теорій розуміння, які належать

до близьких по духу традицій (німецький романтизм, філософія життя, екзистенціалізм, фундаментальна онтологія і т. ін..) і мають мало спільного з реальною практикою тлумачення текстів. Щоправда, знання філософських теорій історії філософії, а також різновидів і методів філософського аналізу, ще недостатньо для досягнення потрібного рівня розуміння. Як показує досвід, найскладніше — це розуміння студентами сенсу і значення філософських проблем. Я звернув увагу на те, що студенти закінчують філософський факультет, пишуть начебто нормальні дипломи, але коли ставиш їм запитання, з'ясовується, що часто вони не розуміють сенсу і значення даної проблематики. Саме тому в процесі філософського навчання необхідно основну увагу приділяти вивченню історії філософії, зокрема, історії понять, історії проблем та їх розв'язань. Радянська система освіти була побудована так, щоб студент завчив і відтворив той матеріал, який дав йому викладач. Такий метод навчання відповідав ідеологічній функції гуманітарної освіти. Навіть завдання з філософії орієнтувалися на такий результат. Він сприяв формуванню потрібних стереотипів мислення і створював ілюзію розуміння, але не більше. Творчість не заохочували. Для самостійної роботи потребувався глибший рівень розуміння, якого можна досягти, лише розбивши текст на безліч питань. Чим більше число питань, чим вони різноманітніші й чим більше рівнів рефлексії вони охоплюють, тим глибше розуміння. Тому нова система освіти має скоротити число загальних курсів, більше уваги приділяти самостійній роботі студентів і спецкурсам, які передбачали б роботу з першоджерелами.

Микола Симчич

**«У філософській освіті
має домінувати теоретична філософія»**

У своєму короткому, тезовому виступі я хочу порушити питання важливості теоретичної філософії у навчальному процесі. Я буду відштовхуватися не стільки від змісту статей, опублікованих №5 «Філософської думки», скільки від свого власного досвіду філософської освіти.

Хоча за своїм філософським ремеслом я історик філософії, проте відстоюю думку, що у філософській освіті безумовно має домінувати теоретична філософія.

Філософія — це не перелік канонізованих фігур, це навіть не їхні тексти; філософія — це пізнання світу. Тому, на мою думку, центральним для філософії є не стільки особа філософа чи філософський текст, а філософська проблема (філософема). Філософія намагається пізнати світ; пізнати світ у всій його цілісності. Намагаючись це зробити, філософи постійно стикаються з певними ускладненнями, коли пояснення однієї особливості світу вступає в суперечність з поясненням інших особливостей. Так виникають філософські проблеми. Різні філософи висувають різні розв'язання цих проблем. Часто трапляється, що одна філософська проблема не втрачає актуальності впро-

довж тисячоліть. До прикладу, проблема універсалій, що виникла за часів Платона, залишається актуальною до сьогодні — в сучасній аналітичній філософії тисячі книжок і статей присвячені розв'язанню цієї проблеми.

Поширена думка, буцімто «у філософській освіті немає сенсу орієнтуватися на підготовку філософів. Ми можемо підготувати лише істориків філософії. Філософами народжуються. Ми не можемо зробити з будь-кого філософа». Думаю, що це твердження є більш ніж сумнівним. Щоб стати філософом, не достатньо мати генетичні схильності, треба бути зануреним в інтелектуальне середовище, що стимулює мислення. Звичайно, з будь-кого зробити Канта неможливо, але в людей, які мають відповідний склад мислення, можна або підштовхнути їхній філософський розвиток, або відбити потяг до філософії на ціле життя. Чому в аналітичній традиції сьогодні є сотні філософів (людей, що пропонують оригінальні філософські концепції), а в нас таких практично не існує? Невже причиною цього є генетичний склад?!

Студента ми маємо підштовхувати розв'язувати філософські проблеми, займати власну позицію. Філософська освіта не може зводитися до читання і переказування текстів. Людина може чудово знати зміст філософського твору: що, де, на якій сторінці написано; вона може зі всіма подробицями знати біографії філософів, але при цьому не мати навиків філософського мислення. Філософське мислення з'являється тоді, коли ми починаємо розуміти філософську проблему як свою власну, коли ми хочемо для самих себе її розв'язати.

У нас склалося хибне розуміння поняття «філософ». Філософ — це щось велике, недосяжне; всі ми або просто викладачі філософії або історики філософії. Звичайно, хоч би як ми zorganizували навчальний процес, всі випускники філософського факультету не стануть Кантами й Аристотелями, але багато з них можуть стати Квайнами, Плантингами чи ван Інвагенами. Тут нічого нереального немає. Головне — прищепити студентам навиків філософського мислення.

Мені можуть закинути, що орієнтація на філософські проблеми в освіті є дуже суб'єктивною. Хтось убачить там чи там філософську проблему, а для когось вона відсутня. В одній філософській традиції є одні філософські проблеми, а в іншій — інші. Крім того, не можна занурити студента у вир філософської творчості, якщо він не має елементарної бази: не знає фактичних даних про філософів і про їхні погляди. Потрібне вивчення історії філософії — воно набагато корисніше і набагато об'єктивніше.

Я не заперечую потреби у вивченні історії філософії, але вважаю, що вона не має домінувати в навчальному процесі. Студент із першого курсу паралельно з історико-філософськими предметами має вивчати теоретичні предмети, і акцент має бути на останніх. Не можна викладати метафізику як історію метафізики, епістемологію як історію епістемології, етику як історію етики і т. д. Студент від самого початку, на кожному з цих курсів має бути орієнтований на власне розв'язання філософських проблем.

Нічого страшного, що до нас приходять випускники шкіл, які не знають філософських термінів та імен філософів. Наше завдання пояснити філософію так, щоб філософські проблеми були зрозумілими для будь-кого, хто має добру загальну освіту і не лінується мислити. Якщо філософська проблема потребує багаторічної підготовки, щоб бути зрозумілою, то це або псевдопроблема, або ми не вміємо пояснювати!

Насамкінець, хочу звернути увагу ще на одну думку, яка широко побутує в українському філософському середовищі, — це пієтет перед творами великих філософів і нехоть до підручників із філософії. Підручник як жанр не треба недооцінювати. Сила доброго підручника — у його доступності і цікавості.

Важливу роль відіграє і довідкова література. Ані ми — професійні філософи, ані тим паче наші студенти не мають можливості прочитати всю ту лавину літератури, яка виходить друком із кожної з філософських проблем. Проте є добрі приклади довідкової літератури, які вможливають для нас знайомство з найсучаснішими ідеями. Візьмемо, до прикладу, «Стенфордську філософську енциклопедію» (Stanford Encyclopaedia of Philosophy). Скільки з наших студентів, які знають англійську, користуються цим чудовим ресурсом, який абсолютно безкоштовно доступний в інтернеті?

Завершуючи, хочу подякувати організаторам цього круглого столу за нагоду обмінятися думками і обговорити сучасний стан і перспективи розвитку нашої філософської освіти.

Володимир Бугров

**Про взаємопроникнення
континентальної й аналітичної філософій**

Виникнення на межі XIX–XX століть аналітичної філософії як окремого стилю філософування докорінно змінило ландшафт світової філософії. Посівши своє місце серед таких філософських методологій, як герменевтика, феноменологія, структуралізм, аналітична філософія доволі швидко набула значної популярності в англо-американському філософському середовищі. Така популярність (інколи з додаванням «псевдо-») ставить потребу в демаркації (в тому числі й само-) власне аналітичної філософії, що й відбувається постійно в різного роду дослідженнях.

Доволі дискусивним є питання про витоки аналітичної філософії. Найчастіше маємо в якості вихідної точки відліку такі підходи: (1) засновниками аналітичної філософії є Бертран Расел та Джордж Едвард Мур (на підтвердження наводять деякі розділи з Раселової автобіографії «Мій філософський розвиток»); (2) засновником аналітичної філософії є Людвіг Вітгенштайн з його «Логіко-філософським трактатом», від якого започаткувалося Віденське коло (на підтвердження наводять історію Віденського кола з відомої праці Віктора Крафта); (3) засновником аналітичної філософії є Готлоб Фреге (таку позицію обстоює Майкл Даміт, який взагалі називає всю аналітичну філософію «постфрегеанством»).

Через таку поліфонію поглядів серед дослідників утвердилася думка про визначення аналітичної філософії у двох значеннях: у вузькому значенні аналітична філософія — це оксфордсько-кембриджська школа, тому аналітичними філософами є ті, хто безпосередньо входить до цього філософського співтовариства; у широкому значенні аналітична філософія — це, так би мовити, «аналітичний рух», до якого входить будь-хто, якщо визнає строгість, аргументованість, прозорість та однозначність філософських побудов, спрямованість на формальну або буденну мову, точність визначень і застосування логіко-лінгвістичного апарату. Звісно, дати строгої дефініції самого логічного чи лінгвістичного аналізу при цьому виявляється непросто, але такий дуалізм допомагає усунути принаймні деякі суперечності в середовищі представників аналітичної філософії.

Насамперед, це дає змогу дещо «згладити» традиційне протиставлення континентальної й аналітичної філософії, адже традиції аналітичного філософування доволі поширені у Фінляндії та Австралії, які не вписуються у зазначений вище узвичаєний вододіл.

Говорячи про вивчення та викладання філософії з погляду аналітичної традиції, варто зауважити відсутність якогось єдиного підходу до цього питання. Скажімо, у британських університетах маємо доволі звичну схему вивчення історії філософії (чи радше історії ідей, бо ж ідеться про британську традицію) та основних філософських учень. У згаданих Австралії та Фінляндії ситуація в чомусь подібна, щоправда, австралійці насичують філософські курси вивченням праць Карла Попера (мабуть, віддаючи шану часам II Світової війни, коли він перебував в еміграції неподалік), а фіни наповнюють навчання курсами з логіки у різних варіаціях.

Якщо ж взяти вивчення філософії у США, то курс філософії для студентів університетів базується на штудіюванні основних понять і тем метафізики, онтології та етики. Це доволі традиційний підхід, обґрунтування якого можна побачити в славнозвісних «невеликих статтях» Джорджа Едварда Мура.

Для ілюстрації візьмемо типовий курс «Проблеми філософії», який викладав професор Ричард Голтон у зимовому семестрі 2010 року для студентів знаменитого Массачусетського технологічного інституту. За твердженням самого Голтона, цей курс можна було б також назвати «Бог, Знання, Свідомість, Свобода, Життя, та Як діяти Правильно». Вивчення філософії в такому ключі має дві цілі: по-перше, ознайомити студентів із тим, як знані філософи розмірковували над цими проблемами; по-друге, прищепити студентам навички мислити, писати, доводити філософським способом.

Основні теми курсу охоплюють таке коло питань. «Бог»: існування Бога; проблема зла; Паскалеві погляди на людину і Бога. «Знання»: зовнішнє та внутрішнє знання; минуле і майбутнє в пізнанні; парадокс Гетьєра та «гетьєрологія». «Розум»: свідомість та чуттєвий досвід; матеріалістичні рішення; чи може машина мислити? «Самість та ідентичність»: тіло та душа; пам'ять; самосвідомість. «Свобода»: детермінізм; компатибілізм; чи

може наука допомогти?»; відповідальність. «Моральність»: егоїзм; релятивізм та суб'єктивізм; утилітаризм; деонтологія. Як бачимо, в курсі поєднуються традиційні для всіх способів викладання філософії теми й питання із властивими власне лише для аналітичної філософії, наприклад, те що стосується парадоксу Гетьєра.

Підсумовуючи, слід зазначити, що взаємопроникнення континентальної й аналітичної філософій наприкінці ХХ — на початку ХХІ сторіччя має настільки суттєвий характер, що виокремити власне аналітичний стиль трансляції філософського знання на сьогодні виявляється практично неможливим.

Віктор Козловський

**Декілька слів про соціальну філософію
та особливості її університетського викладання**

З великою зацікавленістю я ознайомився зі статтею Михайла Бойченка «Соціальна філософія як загальна соціальна теорія та навчальна дисципліна» та розвідкою Анни Лактіонової «Філософська антропологія і філософія культури: перспективи сучасної практичної філософії як філософії дії» («ФД», 2013. №5), у яких подано фаховий аналіз сучасного стану і перспектив соціально-філософських та філософсько-антропологічних досліджень. Автори виявляють певні аспекти цих філософських дисциплін, які увиразнюються в тих методологічних підходах до дослідження суспільства та людини, які уможливають їх виокремлення з широкого кола наукових напрямків, котрі також звертаються до цих предметів. М. Бойченко привертає увагу до кількох рівнів сучасного соціально-філософського дискурсу: (1) соціальна філософія є важливою університетською дисципліною; (2) вона є соціальною теорією і (3) певним різновидом соціальної технології. Слід зазначити, що з цим варто погодитись, пам'ятаючи, однак, про те, що можна виявити й інші функціональні аспекти соціально-філософського знання. Цілком коректним є розрізнення автором соціальної філософії, соціальної теорії і соціології. Відомо, що така диференціація характерна для деякого з представників німецької соціальної думки. Наприклад, це розрізнення притаманне позиції Н. Лумана, який розробляв саме соціальну теорію. Щоправда, слід зважати на те, що далеко не всі філософи та соціологи погоджуються з такою диференціацією. Цікавим аспектом статті Бойченка є його критика так званих фундаменталістських моделей суспільства, що, як відомо, тяжіють до своєрідного холізму, котрий може набувати різних форм — від соціальної метафізики до соціального містицизму. Автор цілком обгрунтовано вважає, що наочним прикладом першого є соціальне вчення Г. Зимеля, тоді як містицизм унаочнюється соціально-філософським вченням С. Франка. Як на мене, це досить вдалі приклади такого концептуального фундаменталізму, який попри критику з багатьох боків, все ще демонструє свій вплив і не лише в наших підручниках із соціальної філософії, а й

у монографічній літературі. Це й зрозуміло, з огляду на дотепер «не використану любов» багатьох вітчизняних авторів до одного з «найметафізичніших» напрямків соціально-філософської думки — марксизму. Причому, хоч як це дивно, така «любов» не обов'язково пов'язана з відвертим сповіданням певними авторами марксистського світогляду; частіше марксизм становить для них передумову інтелектуальної культури, стратегії аналізу суспільної проблематики. Це означає, що цим авторам не потрібно навіть відверто апелювати до «кондових» марксистських кліше про базис і надбудову, класову боротьбу, диктатуру пролетаріату, теорію додаткової вартості, матеріалістичне розуміння історії тощо. Достатньо у своїх публікаціях відтворювати структуру і трохи «оновлену» концептуальну мову історичного матеріалізму. До цих особливостей, притаманних багатьом сучасним підручникам із соціальної філософії, і привертає увагу М. Бойченко. Зокрема, він відзначає марксистські уподобання, що віддзеркалились у підручниках таких російських авторів, як П. Алексєєв, М. Барулін, С. Соколов і В. Марахов. Зрозуміло, що це далеко не всі автори, які свідомо пишуть підручники у марксистському ключі, цей список можна продовжити. Марксистські уподобання характерні також для більшості наших, українських підручників. Ніхто не ставить під сумнів право продукувати свої тексти у марксистському спрямуванні, навіть окремі підручники можуть бути марксистськими, але проблема полягає в тому, що ми маємо справу з домінуючою тенденцією нашого сьогодення. Оце й дивно, з огляду на нашу трагічну історію, яка розгорталась (упродовж майже всього ХХ сторіччя) під безпосереднім впливом марксизму-ленінізму. І не треба казати, як це полюбляють прибічники цієї ідеології, мовляв, то був не автентичний марксизм, що й накоїло нам лиха. Насправді, все відбувалося у відповідності з марксистськими філософськими догмами, які звичайно були пристосовані до умов певного суспільства, але від цього радикально нічого не змінилося — світ, який було збудовано на марксистських засадах, виявився не здатним до інновацій, оновлення, оскільки суспільство, побудоване на цих засадах, відібрало у людини (не людини взагалі — як родової сутності чи суспільного класу, а у конкретної людини, індивіда) найцінніше — її свободу.

Цікавими є також розмисли А. Лактіонової щодо філософської антропології, дисциплінарний статус якої, як відомо, визнають далеко не всі сучасні філософи. Так, представники аналітичної філософії не сприймають цей різновид дослідження людини, вбачаючи у ньому наявність як значних спекулятивних моментів, так і певної світоглядної, а то й ідеологічної ангажованості. Попри всі ці перестороги філософська антропологія зберігає певну значущість, особливо для континентальної філософії. Авторська позиція увиразнюється залученням до свого огляду проблематики філософської антропології концептуальних здобутків Л. Вітгенштайна. Звернення до цього видатного мислителя ХХ сторіччя не викликає якогось особливого заперечення, хоча, мабуть, залучення ідей автора «Філософських досліджень»

до антропологічної тематики потребує виразнішого пояснення. Утім, якщо філософську антропологію розглядати під кутом зору аналітичної філософії мови, то погляди Вітгенштайна цілком доречно розглядати в антропологічному контексті. Однак не всі погодяться з тим, що позиція австрійського мислителя є визначальною для філософсько-антропологічного дискурсу, особливо з огляду на існування інших філософсько-антропологічних доктрин. Це, наприклад, добре відомі «класичні» філософські вчення про людину Шелера, Левіта, Плеснера, Ліпса, Лансберга, Габерліна, Ротгакера, Бубера, Гелена, Касирера, Больнова, Мемфорда та ін. Не меншої концептуальної ваги набувають і новітніші розробки антропологічної проблематики, запропоновані Йонасом, Рикером, Блюменбергом, Коретом, Герстенбергом, Жираром, Тугендгатом та іншими дослідниками. Крім того, певні сумніви викликає віднесення філософської антропології до царини практичної філософії. Видається, що ця констатація потребує додаткової аргументації. Моє ознайомлення з працями цих авторів дає підстави стверджувати, що ніхто з них особливо не сумнівався у теоретичному спрямуванні своїх антропологічних розвідок і не вважав за можливе підносити свої дослідження на рівень філософсько-практичного дискурсу, що, як відомо, передбачає обґрунтування людських дій. Важко уявити, яким чином, наприклад, антропологічні доктрини Шелера чи Рикера здатні обґрунтувати людську діяльність. Чи, наприклад, візія Тугендгата, який розглядав філософську антропологію як варіант сучасної метафізики, здатна унормувати наші вчинки. Наприклад, один із розділів книжки німецького філософа так і називається «Anthropologie als erste Philosophie»¹. Тож, теоретичне спрямування антропології цілком очевидне. Безперечно, авторка має нескасовне право на власну теоретичну позицію, але бажано надати вагомійші аргументи стосовно тих критеріїв, за якими філософські дослідження людини можна віднести до «відомства» практичної філософії. Якщо це практична філософія, то власне які норми людської дії вона обґрунтовує, в чому специфічна практична функція філософської антропології?

Як співробітник університету, я займаюсь викладанням соціальної філософії, відтак, маю певний досвід читання цього університетського курсу для студентів-філософів. Певний час я також викладав цей курс для магістрів-соціологів. Тож, для себе я сформулював кілька методичних настанов, які залюбки запропоную на Ваш розсуд. *Перша* настанова, якою я свідомо керуюсь, цілком очевидна — це необхідність враховувати особливості студентської аудиторії. Ця, здавалось би, банальна констатація потребує додаткової «розшифровки» — йдеться про те, що, як на мене, вельми не ефективно читати курс соціальної філософії, так би мовити, під одним кутом зору, тобто з позицій якоїсь єдиної програми. Такі уніфіковані програми, як свідчить мій досвід, ускладнюють викладання цієї дисципліни,

¹ *Tugendhat E.* Anthropologie statt Metaphysik. — München: Verlag C.H. Beck, 2010. — S. 34–56.

оскільки не враховують фахової спеціалізації студентів. Я переконався, що не слід стандартно викладати цей курс, наприклад, однаково читати соціальну філософію студентам, котрі вивчають соціологію, і тим, хто вивчає філософію. Соціологи (особливо магістри) більше цікавляться філософсько-методологічними питаннями, і тому їм належить викладати соціальну філософію з огляду на ті методологічні моделі дослідження суспільства, які може запропонувати сучасна філософія, тоді як історико-філософські екскурси їх майже не цікавлять. У філософів ситуація виглядає інакше — вони більше спрямовані на історико-філософські підходи до вивчення суспільства. Хоча зважаючи на чималу кількість і обсяг історико-філософських курсів, які впродовж свого навчання вивчають студенти-філософи, я все ж таки приділяю більше уваги сучасним філософським візіям суспільної проблематики.

Отже, друга моя настанова полягає в тому, що я вибудовую свій курс соціальної філософії у тематично-проблемному, а не історико-філософському ключі. Це означає, що на своїх лекціях я намагаюсь окреслити певні «тематичні поля» — наприклад, природа соціальності, соціальна дія, комунікація, соціальні виміри науки, техніки і технології та інші теми, які дають змогу виявити певні проблемні ситуації, щодо яких я завжди пропоную декілька сучасних філософських підходів до їх розв'язання. Це пов'язане з тим, що, на моє переконання, студентам потрібно викласти спектр концептуальних позицій щодо певних соціально-філософських проблем. Виявляється, що кожній такій тематично-проблемній ситуації відповідає певне коло сучасних концептуальних розробок, які найвиразніше її репрезентують. Тому, викладаючи різні теми, я змушений звертатись до різних джерел, тобто я не можу собі дозволити «зациклюватися» на якійсь одній концептуальній парадигмі, з позиції якої здійснювався би теоретичний аналіз різних концептуальних проблем соціальної філософії. Безумовно, я маю і власну позицію з основних соціально-філософських проблем, але вважаю, що студентам потрібно запропонувати різні концептуальні версії, і це, так би мовити, третя дидактична настанова, якою я свідомо керуюсь у своїй викладацькій діяльності. Тож я вважаю за можливе викладати соціальну філософію спираючись на такі концептуальні напрями, як неомарксизм, трансцендентально-прагматична філософія, символічний інтеракціонізм, соціально-психоаналітичні теорії, аналітичні версії соціальної філософії, феноменологічні теорії суспільства, ліберальні теорії суспільства, постмодерні моделі суспільства. Я привертаю увагу студентів також до феміністичних підходів до соціально-філософської проблематики. Не можна оминати увагою і системну теорію Н. Лумана (його «Soziale Systeme»), попри те, що це класичний взірець соціальної теорії. Без уміння надати студентам певну палітру концептуальних підходів до тих чи інших соціально-теоретичних проблем, тобто відмовитись від монологічного викладу якоїсь однієї теоретичної позиції, важко розраховувати на позитивне

сприйняття будь-якого філософського курсу з боку сучасних студентів. Соціальна філософія у цьому контексті нічим не відрізняється від інших філософських курсів, хоча одна відмінність все ж існує — виклад цієї дисципліни вимагає від викладача вміння застосовувати концептуальний апарат соціальної філософії, її різних напрямків і шкіль до аналізу певних суспільних проблем. Як свідчить мій досвід, без такого звернення до соціального життя важко зацікавити студентську аудиторію. І це ще одна — *четверта* настанова, дотримання якої уможливорює наближення викладу матеріалу до викликів сьогодення. Хоча слід визнати, що у цьому плані студентська аудиторія виявляє більшу зацікавленість політичною філософією, що, мабуть, можна пояснити тими буремними подіями, свідками (а то й учасниками) яких ми стали за останні десятиліття, — розпад СРСР, зміни на політичній мапі світу, війни та конфлікти різного гатунку, що регулярно спалахують у різних регіонах світу, геополітичне протистояння і пов'язані з цим глобальні ризики тощо, — все це надає політичним студіям різного рівня концептуалізації (від аналітичних оглядів до політично-філософських доктрин) особливої привабливості. Але і соціально-філософський дискурс за вмілого використання концептуальних ресурсів дає змогу зацікавити студентів суспільною проблематикою, що, як на мене, є вкрай важливо з огляду на ту конкуренцію, яку кожний з нас відчуває не лише з боку своїх колег (це нормально і цілком природно), які читають так би мовити «суміжні» суспільні дисципліни (соціологію, соціальну психологію, філософію права, політологію, політичну філософію тощо), а й із боку сучасних інформаційних ресурсів, які надають студентам можливість отримувати різноманітні знання. Так, основну конкуренцію ми відчуваємо з боку інформаційних джерел, і це та нова реальність, яку слід сприймати спокійно, як даність. До речі, це розширює спектр можливостей як для викладання, так і для дослідження, а надто для презентації результатів своїх теоретичних пошуків. Нові інформаційні можливості надають кожному з нас доступ до різних комунікативних ресурсів, одним з яких є участь у «дистанційних» (інтернетівських) конференціях, круглих столах, семінарах спільно з нашими зарубіжними колегами. Запрошення до участі в таких дистанційних акціях дедалі частіше отримує кожен із нас, що, звичайно, висуває до нас, наших інтелектуальних здобутків нові вимоги.

П'ята настанова стосується організації практичних (семінарських) занять. Ідеться власне про те, що студенти повинні вивчати оригінальні праці (розділи чи окремі фрагменти) тих філософів, що найбільш виразно репрезентують ті чи ті тематично-проблемні ситуації, які виносяться на семінарське обговорення. Тут є певні мовні проблеми, оскільки студенти, у яких я зазвичай викладаю, можуть працювати лише з англійськими текстами. Є, щоправда, винятки з цього правила, але вони не роблять «погоди». Тож що стосується німецьких і французьких текстів, то доводиться користуватися перекладами, зокрема, англійськими, але й українськими

і російськими також. Я не хочу заторкувати вічну й улюблену для деякого з нас тему якості цих перекладів, оскільки це окреме питання, що потребує, можливо, окремого фахового обговорення. Зрозуміло, що ми фахівці повинні знати мови тих текстів, які досліджуємо. Тут все ясно. Інша річ — студенти, наприклад, 2-го чи 3-го курсу, а то й першого. Як бути з ними? Якщо, наприклад, соціальна філософія викладається на 3-му курсі, то я вже маю підстави вимагати від студентів того, щоб вони студіювали оригінальні тексти (зазвичай англійські) і лише у разі відсутності таких користувалися перекладами. Із 2-м курсом дотримуватись цієї вимоги вже важче, не кажучи вже про перший курс. Справа не лише у рівні знання студентами іноземної мови (якість вміння вони демонструють і на першому курсі); йдеться про те, щоб не лише прочитати, а й зрозуміти, осмислити саме філософські тексти. Тут без сторонньої допомоги студентам ніяк не обійтись. Звичайно, допомога має надходити як з боку викладача, так і через звернення студентів до додаткової літератури, яку я ретельно підбираю для кожного семінарського заняття. Перекоаний, що у більшості випадків студентів важко, а іноді просто неможливо збагнути зміст певного філософського тексту без додаткових джерел. Це можуть бути статті, розділи монографічних досліджень, інтернет-ресурси, які допоможуть ґрунтовніше зрозуміти прочитаний основний текст. *Шоста* настанова полягає у заохоченні студентів до «комбінованого» підходу до вивчення філософських текстів — поряд з оригінальним текстом потрібно вміти користуватися статтею, монографією, де розкривається сенс прочитаного тексту, дається його тлумачення.

І, звісно, ніяк не обійтись без активного обговорення соціально-філософських проблем, дискусій, колоквиумів, які поглиблюють знання студентів, культивуючи критичне мислення, що, зрештою, є головною метою і водночас вимогою сучасної філософської освіти.

Людмила Шашкова — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Київського національного університету ім. Тараса Шевченка.

Сергій Секундант — кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та основ гуманітарного знання Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова.

Микола Симчик — кандидат філософських наук, науковий співробітник відділу історії філософії України Інституту філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України.

Володимир Бугров — кандидат філософських наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, завідувач кафедри історії філософії філософського факультету КНУ ім. Тараса Шевченка.

Віктор Козловський — кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та релігієзнавства Національного університету «Києво-Могилянська академія».
