**Розділ 1. ОСНОВНІ ФІЛОСОФСЬКІ ШКОЛИ УКРАЇНИ**

Українська наука сьогодні – це близько 60 тисяч дослідників та 35 тисяч технічних працівників, які працюють в **понад 400 наукових установах та 200 вищих навчальних закладах**.

**1.1 Київська школа філософії і світоглядна революція**

Київська школа філософії була по суті українським різновидом філософії неомарксизму, що постала в Західній Європі на поч. XX ст. як реакція на активну пропаганду радянськими більшовиками здогматизованого ними і перетвореного на тоталітарну конструкцію вчення Маркса (Е. Бернштайн, Д. Лукач, К. Корш та ін.). У 1958 до Києва з Москви приїздить молодий професор філософії П.В.Копнін. У 1959 він очолює кафедру філософії ун-ту ім.Т.Шевченка і починає читати на філософському ф-ті в абсолютно нетрадиційній манері курс теорії пізнання. Одночасно він публікує працю (теж нетрадиційну за змістом) "Діалектика як логіка" (1961). Лекції П. Копніна і його книга викликали неабиякий інтерес студентів, аспірантів і викладачів філософського факультету, з одного боку, і настороженість (а то й обурення) з боку консервативно налаштованих "зубрів" марксизму-ленінізму. Дійшло до дискусії на філософському факультеті, де П. Копнін блискуче "відвів" звинувачення в "ревізіонізмі" (були й такі), показавши, що його позиція точніше відповідає поглядам Маркса, ніж позиція його опонентів (нагадаємо, що на цей час вже були надруковані - у 1956 - "Економічно-філософські рукописи 1844 р." Маркса, невідомі до того в СРСР, а саме в цих рукописах Маркс із достатньою повнотою сформулював свою власну філософську позицію). П. Копнін наголосив, що філософії Маркса претендує на науковість тільки в методологічному плані (як діалектика і логіка), але філософія є, і це надзвичайно суттєво для розуміння її змісту, ще й світоглядом. А це означає, що філософія не є наукою про найбільш загальні закони природи, суспільства і мислення (як про це писалося у тодішніх підручниках з філософії), а є знанням про взаємовідношення людини і світу (світоглядним знанням). Тому вихідною категорією філософії у Маркса є не матерія, а практика як специфічний спосіб існування людини, свідомість же (а, отже, й пізнання) є не дзеркальним відбитком ("відображенням") предметів і явищ об'єктивного світу, але діяльнісним, людським, практичним його (світу) освоєнням. Спираючись на очолювану ним кафедру філософії і в цілому на відділення філософії (на той час - з 1956 по 1965 - філософський факультет тимчасово був відділенням історико-філософського факультету Київського університету), П. Копнін встановлює тісний науковий контакт із молоддю Інституту філософії АН УРСР і навіть декого забирає до себе на кафедру "для зміцнення її наукового потенціалу" (йдеться про І. В. Бичка, якого він поставив вести семінарські заняття з теорії пізнання, і В. П. Чорноволенка, який працював над світоглядною тематикою).

У 1962 П. Копнін стає директором Ін-ту філософії АН УРСР, передавши свій лекційний курс із теорії пізнання І. В. Бичку, який на той час захистив кандидатську дисертацію з проблем теорії пізнання в сучасній американській філософії. В Інституті філософії він кардинально реорганізовує роботу, прикладаючи великі зусилля для створення активного творчого колективу - майбутнього ядра Київської школи філософії. Йдеться, насамперед, про перетворення традиційного відділу діамату на відділ логіки наукового дослідження. Велику увагу від самого початку П. Копнін звертає на роботу відділу філософської і соціально-політичної думки на Україні - традиційного на ті часи наукового підрозділу в системі академічних установ союзних республік, в яких "досліджувалися" погляди "тубільних" інтелектуалів, які "відстоювали матеріалістичні і революційно-демократичні позиції" проти теж "тубільних" реакціонерів (ідеалістів, релігійних діячів і націоналістів), і всіляко мрійних про якомога скоріше прилучення до "життєдайних цінностей російської культури", яка єдина була здатна вивести народи до нарешті справді цивілізованого і щасливого життя. Натомість, замість подібного (вже з 30-х рр. напрацьованої "моделі") він орієнтує працівників цього відділу на наукове дослідження і творче осмислення безцінної національної спадщини України: світоглядного, філософсько-теологічного спадку першого вищого навчального закладу у східних і південних слов'ян - Києво-Могилянської академії. На ті часи це був дуже сміливий (адже йшлося про дуже далекий від матеріалізму і, тим більше, від революційного демократизму, матеріал) крок, але крок продуктивний і прозорливий. Працівники цього відділу, насамперед сьогодні добре знані і шановані професори В. С. Горський, В. М. Нічик, А. К. Бичко (тоді ще зовсім юні наукові співробітники), подарували на час отримання Україною незалежності такі потрібні для утвердження її національної самосвідомості праці.

У 1964 у Москві публікується колективна праця "Проблеми мислення в сучасній науці", а в наступній московській публікації - "Логіка наукового дослідження" (1965), - яка стала фактично науковим маніфестом Київської школи філософії, перший етапний склад названого кола окреслюється остаточно. М. В. Попович, оцінюючи цю позицію, так говорить про її спрямування: "Цей напрям був пов'язаний з філософськими уявленнями, які одкриваються дослідженням пізнаючого мислення взагалі, тому найважливішою темою дослідження для нього була теорія гіпотези, а це була позиція Маха-Пуанкаре на відміну від лінії Рассела-Фреге — лиш позитивістської редукції філософських понять до їх формально-логічного модусу". Сам М. Попович (він у 1968 очолив, після від'їзду П. Копніна до Москви, відділ логіки наукового дослідження) еволюціонізував у позитивістському напрямку, через що ця лінія розвитку Київської школи філософії закріпилася у свідомості її учасників майже офіційною назвою "червоний позитивізм" (А Артюх, Є. Лєдніков, В. Костюк, С. Васильєв, А, Конверський, І. Добронравова та ін.). Останні роки свого творчого і наукового життя М. Попович виявляє інтерес і до культурологічної тематики (культура України, давньослов'янська міфологія тощо). Що ж до самого П. Копніна, то в останніх працях київського періоду він виявляє інтерес до кантівської (а може неокантіанської?) тематики (його розвідки про "розсудок" і "розум"), і навіть інтуїтивістсько-ірраціоналістичної сфери (може, це вплив вчителів його молодості - Б. О. Фохта і В. Ф. Асмуса, - згадати б одну з останніх книжок Асмуса "Проблема інтуїції у філософії і математиці"). Остання ж праця П. Копніна київського періоду — "Вступ до марксистської гносеології" (1968), написана за мотивами курсу теорії пізнання, прочитаного для студентів Київського університету, — "вписує" центральну гносеологічну категорію істини в екзистенційний (у дусі Гайдеґґера і К'єркеґора) контекст "краси" і "свободи". То ж є підстави вважати, що інший учень П. Копніна - І. В. Бичко, автор екзистенційно орієнтованої книги "Пізнання і свобода" (1969), теж написаної за мотивами успадкованого від Копніна курсу теорії пізнання на філософському факультеті, — дає початок екзистенційній тенденції (теж укоріненої у творчості Копніна), закріпилася у Київській школі філософії йменням "червоного екзистенціалізму" (В. Табачковський, М. Бузький, В. Пронякін, Г. Пилипенко, В. Ярошовець та ін.). Ми назвали лише крайні точки розгортання "веселкового" розмаїття конкретних позицій і поворотів думки представників Київсьої школи філософії першого етапу (до 1968). А між ними - оригінальні творчо-унікальні позиції С. Б. Кримського, В. В. Косолапова, Є. С. Жарікова, В. П. Чорноволенка, П. Ф. Йолона, М. В. Дученка та ін.

На поч. 60-х рр. до Київської школі філософії долучається потужна філософсько-антропологічна геґеле-феноменологічна позиція декана філософського ф-ту (з 1965) В.І.Шинкарука, сформульована і переконливо обґрунтована у докторській дисертації "Логіка, діалектика і теорія пізнання Геґеля", що виводить дослідження на проблему людини як самосущого буття і тим пов'язує проблему буття з особливостями людського існування, внаслідок чого в Київській школі філософії вноситься потужний онтологічний наголос і філософія набуває характеру своєрідної феноменології людського буття. Геґелезнавчо налаштована філософія В. Шинкарука розгортає світоглядно-антропологічну гуманістичну тематику. Створений (і очолений) В. Шинкаруком в Інституті філософії відділ філософської антропології (В.П.Іванов, М.О.Булатов, О.І.Яценко, В. Г. Табачковський, А.М.Лой, М. Ф. Тарасенко та ін.) вичленовує і ставить окремим предметом своїх досліджень все нові і нові філософсько-антропологічні проблеми (НТР і культура, нова людина і сенс людського життя тощо).

Київська школа філософії спирається на прадавню українську антропологічну (бароково-кордоцентричну) традицію, що інтенсивно досліджувалась у відділі історії української філософії.

Головними ознаками системи освіти тривалий час були догматичність, ортодоксальність, начотництво, постійне та повсюдне звернення до канонізованих марксистсько-ленінських першо-джерел, партійних документів та висловлювань партійних вождів як до беззастережних арґументів доказу. Їй властивими були в повному розумінні апологетичність та кон’юнктурність, прагнення підігнати реальні події, процеси і факти під заздалегідь визначені ідеологічні схеми та політичні гасла або, затаврувавши, відкинути їх як щось шкідливе і вороже.

Щоб переконатися в цьому, достатньо звернутися до архіву Інституту філософії АН УРСР кінця 1940–1950-х років і переглянути плани наукової роботи, що були вщент заповнені кон’юнктурними, партійно-ідеологічними темами, до речі, зазвичай ніколи не завершуваними й замінюваними іншими синхронно до потоку партійних подій типу з’їздів, пленумів, виступів вождів і відповідних змін кон’юнктури. Ці самі риси були повною мірою притаманні всім публікаціям, що претендували нібито на науковість, і особливо рельєфно проступали у програмах та підручниках вузівських філософських курсів. Та й кількість цих публікацій в Україні була незначною за повної відсутності солідних видань. Про це свідчить хронологічний Бібліографічний довідник, виданий наприкінці 1990-х років. Бо не було ні можливостей, ні стимулів щось значуще видавати. Навіть для захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата чи доктора наук не потрібно було мати жодної публікації, достатньо було підготувати текст, що відповідав заданим канонам та ідеологічним вимогам. Не проводили ніяких більш-менш вагомих науково-теоретичних форумів за актуальною філософською тематикою. Систематично відбувалися лише республіканські або обласні ідеологічні наради суспільствознавців, ініціаторами скликання яких були партійні органи і на яких вислуховували відповідні повчання та отримували прочухана «відступники» від марксизму-ленінізму.

Розумовий рівень викладання філософських курсів у вузах був гранично низьким, оскільки комплектування кафедр філософії відбувалося після війни, як правило, за рахунок звільнених у запас зі складу Збройних Сил політпрацівників, які натомість були добре натреновані реалізовувати ідеологічні функції офіціозної філософії. Випускників філософського факультету Київського держуніверситету здебільшого направляли на роботу в школи, де, як відомо, ніякого викладання філософії не провадили (1949 року було знято з викладання логіку), в громадські організації типу комсомолу, профспілок, у багатотиражки на великих заводах і підприємствах тощо — тільки не за фахом. Кількість студентів на філософському факультеті було зведено до мінімуму, а невдовзі і його самого було ліквідовано.

Першою загальною якісною характеристикою так званої Київської філософської школи можна беззаперечно вважати її рішучий розрив з доктринерством, з канонізованою, догматичною та ідеологічно заанґажованою філософською ортодоксією, реанімацію правдивої теорії діалектики, її категорійного складу, методологічної та логічної функції. Друга визначальна якісна риса характеризує своєрідний зміст, предметну визначеність та ориґінальність ідей та пізнавальних підходів, що започатковували нові напрямки розвитку філософської науки. В цьому плані в стислому викладі можна послатися на здійснені ґрунтовні розробки теорії, концептуальних засобів, операцій і процедур логіки наукових досліджень, чим досягається реконструкція наукового дослідження як логічно послідовного пізнавального процесу від генези проблеми і формування емпіричної бази, через різні щаблі абстракції до вищих рівнів синтезу та структуризації знання — наукової теорії, системи теорій, наукової картини світу, розв’язання певного кола проблем логічної семантики, загальної теорії систем, методології системного аналізу. Вперше здійснено повноцінні висвітлення історії української філософської думки та історії української культури загалом на ґрунті автентичної реальної джерельної бази і принципового вихідного значення національного компонента, на основі яких, зокрема, було підготовлене й видане фундаментальне і до цього часу єдине видання такого типу — нариси з історії української філософії від античних часів до сучасності.

Вже в ті часи було досягнуто непересічних теоретичних та емпіричних результатів об’єктивного аналізу реальних суспільних процесів та явищ, формування та обґрунтування соціальних концепцій назрілої трансформації існуючої соціальної системи у контексті закономірностей світового суспільного розвитку не на закостенілих ідеологічних догмах і волюнтаристських настановах згори, а на науковому вивченні реальної соціальної дійсності такою, якою вона є насправді, за допомоги перевірених методологічних, методичних та технічних засобів конкретно-соціологічних досліджень.

У науково-дослідницьких планах Інституту з’явилася господарсько-договірна тематика відповідно до угод, укладених з великими промисловими підприємствами та промисловими об’єднаннями за їх ініціативою, де вивчали дошкульні реальні соціальні проблеми на мікрорівні, які в дійсності турбували радянське суспільство загалом (на макрорівні).

Практика і теоретичні напрацювання Київської філософської школи початку і середини 1960-х років у подальшому стали потужним поштовхом для відчутного розмаху наукових досліджень у всіх галузях філософської науки. Ориґінальні новаторські дослідження з’явилися в теоретичній частині соціальної філософії, в естетиці, етиці, релігієзнавстві тощо. Розгорнулися всебічні наукові дослідження фундаментальних проблем людини, які в радянській філософії фактично були зведені нанівець, оскільки марксизм визначав сутність людини лише через сукупність суспільних відносин, чим розчиняв її в суспільстві, реально і концептуально ототожнивши з ним. Науковці Інституту здійснили глибокий концептуальний аналіз процесів формування людини і головних сфер її життєдіяльності. За допомоги філософських категорійних структур було розкрито пізнавальні здатності, чуттєві, розумові, світоглядні, діяльнісні та інші характеристики людини, що в підсумку завершилося наприкінці 1980-х і на початку 1990-х років становленням в Україні нового наукового напрямку — філософської антропології. Концептуальними засобами соціальної психології і методами прикладної соціології було досліджено умови та форми соціалізації людини, закономірності становлення і функціювання людської особистості, її соціально-психологічна сутність та морально-етичні визначення. В новому тлумаченні особистість було відділено від стану соціальної дифузії, який надавав зверхності колективістському середовищу, тож особистість набула пріоритетного статусу в структурі суспільних відносин різних рівнів. Набрали сили нові віяння в дослідженнях актуальних філософських проблем загальнолюдської й національної культури в річищі культурної антропології. З’явилися наукові розробки, що реалізували особистісні, морально-етичні виміри та герменевтичний підхід до аналізу культурної реальності.

Набули розвитку наукові дослідження з філософського осмислення нетрадиційної структуралістської культурології, функцій культури в процесах леґітимації. У цілій низці наукових видань на широкій джерельній базі всебічно зображено процес розвитку української культури від найдавніших часів до сьогодення на індоєвропейському та загальнослов’янському тлі, глибоко висвітлено здобутки української культури в період Ренесансу і Просвітництва, українського бароко, козаччини і діяльності братств тощо. Їхні результати геть не вкладалися в чорно-білу методологію партійності та класового підходу, в методологію, яка категорично заперечувала роль етнічно-національного складника в розвитку культури та філософського мислення.

Відбувся поступовий відхід від канонів так званого наукового атеїзму, який у такому значущому суспільно-історичному явищі, яким є феномен релігії, не вбачав нічого іншого, крім «опіуму для народу». Науковці нашого Інституту зосередили свої творчі зусилля на дослідженні сутності, характеру, змісту і форм складного феномену релігії, його соціального, національного і культурного значення в сьогоденні і в історії нашого народу, на вивченні, в тому числі й соціологічними методами, релігійних процесів, що відбуваються в сучасному реальному житті українського суспільства, на налагодженні відповідних стосунків і взаєморозуміння з усіма релігійними конфесіями України, що відкрило можливості не тільки видавати солідні наукові праці, а й передбачати розгортання окремих релігійних явищ, впливати на них і упереджувати можливі негативні для суспільства їхні наслідки, як це мало місце у випадку з так званим «білим братством». Сформувалась нова галузь української філософської науки, що згодом отримала найменування релігієзнавства, в якому зосереджено цілий шерег різноманітних наукових напрямків, а в майбутньому дослідницькі результати наших релігієзнавців отримають належне визнання не тільки в Україні, але й далеко за її межами.

Внаслідок цих колективних зусиль ортодоксальна філософія навдивовиж швидко почала здавати свої позиції на користь нових віянь як в академічній, так і у вузівській філософській думці. Незважаючи на утиски і переслідування, що прийшли на зміну відлизі, на грізні постанови і табу, на невщухаючу протидію партійних органів та ортодоксально мислячої частини філософського середовища, нова філософська думка до кінця 1970-х та у 1980-х роках набрала належної ваги та авторитету, відтіснивши канонізовану псевдофілософію на далеку периферію філософського життя в Українській РСР. На підтвердження цього варто нагадати факт, що справді мав місце в дійсності. Вже в роки Незалежності на початку 1990-х Комісія Президії НАН України на чолі з академіком НАН України Я. Ісаєвичем, який свого часу був добре відомим істориком-дисидентом, дуже тонко відчував ідейну різницю між «праведним та грішним» і не мав якихось особистих причин вихваляти Інститут, всебічно й неупереджено проаналізувавши наукову діяльність Інституту філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України за останні десять років, дійшла промовистого висновку, що йому, одному з небагатьох наукових установ гуманітарного профілю, з падінням тоталітарної системи не було потреби істотно змінювати науково-дослідницьку тематику та ідейні підходи до її розроблення. Про це голова комісії й доповів на засіданні Президії НАН України.

**1.2 Плюралізм філософської проблематики Львівсько-Варшавської школи**

Львівсько-Варшавська школа проіснувала неповних півстоліття - з 1895 по 1939 рік. Її народження, розквіт і загибель охоплюють час життя одного покоління і, разом з тим, майже співпадають з тимчасовими рамками (1891-1938) творчого життя її творця - Казимира Твардовського (1866-1938). Всі без виключення дослідження, присвячені цій інтелектуальній співдружності, роль засновника наукової школи одностайно відводять тільки Твардовському. Разом з тим ще недавно ім'я цього філософа було відоме головно історикам філософії, тоді як широким колам філософів, і особливо логікам, школа була відома більш іменами А.Тарського, Я.Лукасевича, С.Лесьнєвського, Т.Котарбінського, В.Татаркевича, К.Айдукевича.

Іноді до школи залічують і тих філософів, котрі не є прямими учнями Твардовського, але колись слухали його лекції, користувалися його порадами, були університетськими колегами, або ж признавалися в ідейній спорідненості з культивованими в школі методами дослідження. Тому в більш-менш тісному зв'язку з Львівсько-Варшавською школою часто згадують не тільки імена Р.Інгардена, якого Твардовський благословив на від'їзд у Геттінген до Е.Гуссерля, або ж Ю.Бохенського, котрий підтримував зі школою тісний контакт в особі Лукасевича, але і математика С.Банаха, а навіть Л.Хвістека, котрий прибув вже зрілим ученим з Кракова до Львова з тим, щоб зайняти у 1930 р. кафедру математичної логіки.

Можна навіть сказати, що з часом Львівсько-Варшавська школа стала обростати легендами, в чомусь симпатичними дослідникам і історикам цієї наукової співдружності, особливо вітчизняним. Не в останню чергу цьому сприяла особа Твардовського, про харизматичність натури котрого часто згадували його учні. І це не дивлячись на те, що головною вимогою життя і діяльності цієї людини було неухильне дотримання прийнятих правил, як і ясна, виразна їх пропаганда.

Вже з перших років свого існування Львівське філософське товариство багато уваги приділяло видавничій діяльності, вбачаючи в ній один з найважливіших засобів поширення філософських знань і піднесення рівня філософської освіти. Побачило світ 11 томів видань Львівського філософського товариства. З 1912 року починають виходити окремими зошитами «Odczyty filozoficzne».

Для цієї школи характерне різко негативне ставлення до ірраціоналізму, прагнення до зближення філософських і наукових досліджень, надання філософським міркуванням логічно точного статусу.

Коло учнів Твардовського, Лукасевича і Вітвіцкого стало швидко розширюватися.[3] У львівському періоді університет закінчили Казимир Айдукевич, Херш Бад, Степан Балей, Броніслав Бандровський, Стефан Блаховський, Мар'ян Боровський, Тадеуш Чежовський, Ришард Ганшинец, Мечислав Гембарович, Соломон Ігель, Людвік Якса-Биковський, Станіслав Качоровський, Юліуш Кляйнер, Тадеуш Котарбінський, Мечислав Кройтц, Манфред Крідль, Єжи Курилович, Станіслав Лемпіцкий, Зігмунт Лемпіцкий, Богдан Наврочинський, Остап Ортвін, Францішек Смолька, Казимир Сосніцкий, Владислав Шумовський, Даніеля Теннерувна (пізніше Громська), Мечислав Третер, Зігмунт Завірський. Розпочав навчання на філософському відділенні Роман Інгарден, але незабаром виїхав в Геттінген до Гуссерля. В 1911 р. до учнів Твардовського приєднався Станіслав Леснєвський, що раніше вчився в Німеччині, і тоді ж, в 1911 р., перед габілітацією контакт зі школою встановив Владислав Татаркевич.

Не всі названі вчені вибрали своєю долею філософію. Балей, Блаховський, Якса-Биковський і Кройтц присвятили себе психології, Наврочинський і Сосніцький - педагогіці, Ганшинец - класичній філології, Кляйнер, Крідль і Станіслав Лемпіцкий - полоністиці, Курилович - мовознавству, Зігмунт Лемпіцкий - германістиці, Ортвін - літературній критиці, Гембарович, Третер - теорії і історії мистецтва.

Шумовський і Балей окрім філософської мали також медичну освіту і були якийсь час практикуючими лікарями. Особливо слід відзначити Шумовського, котрий читав у Львові лекції з історії медицини, а пізніше отримав кафедру історії медицини в Ягеллонському університеті і написав підручник "Логіка для медиків" [1939]. Інші з названих вище працювали професійними філософами.

Твардовський не обмежував своїх учнів у виборі предмету дослідження і тому такі різноманітні теми докторських дисертацій, що належать різним філософським дисциплінам: логіці, психології, історії філософії, етиці. Так Леснєвський свою роботу присвятив екзистенціальним реченням, Котарбінський писав про етику Мілля і Спенсера, Чежовський про теорію класів, Айдукевич про апріорність простору і часу у Канта, Завірський про модальність суджень. Проте незабаром почали виявлятися схильності видатних учнів Твардовського. Чежовський, Леснєвський, Котарбінський, Айдукевич і Завірський почали працювати головно в області логіки і методології наук, причому у випадку з Котарбінським зацікавленість логікою і методологією наук із самого початку йшла в парі з дослідженнями практичних дій - етикою і теорією пізнання; цей паралелізм зберігався протягом всього творчого шляху філософа, а теорія діяльності стала початком праксеології. Татаркевич залишився вірний історії філософії, додавши до неї спеціалізацію в області естетики і її історії.

Шляхи в науці названих вище філософів, як правило, не були легкими. Наукова кар'єра багато кого з них проходила зовні стін університету. Тільки Вітвіцкий і Лукасевич з самого початку були пов'язані з університетом. Інші ж, за винятком Татаркевича, який порівняно недовго чекав університетської посади, якийсь час працювали викладачами в гімназіях. Багато учнів Твардовського - історик філософії Бад, логік Качоровський, послідовник Твардовського в області дескриптивної психології Ігель, - всі вони в своїй науковій кар'єрі так ніколи і не піднялися вище сходинки вчителя гімназії, хоча і залишили виразний слід в польській філософії. Історик школи Я.Воленський [1985] справедливо відзначає той факт, що присутність компетентних філософів не тільки як знавців філософії, але також як оригінальних дослідників у якості вчителів середніх шкіл була елементом програми Твардовського, спрямованої на реформу філософії в Польщі.

Лукасєвич вважав, що метою логічних досліджень має бути розробка точних методів аналізу філософських міркувань. Він висунув ідею логічного плюралізму, суть якого полягає в тому. що різноманітні логічні системи здатні експлікувати різноманітні онтологічні теорії. Лукасєвич, Айдукевич та інші представники Львівсько-варшавської школи були прибічниками раціоналіаму, специфічною рисою якого став логіко-семантичний аналіз мови науки і філософії. Це. на думку прибічників даної течії, сприяло усуненню неточностей та двозначностей. Якими живляться ірраціоналістичні філософські концепції. Але водночас їхні філософські погляди не були однорідними й послідовними, а іноді навіть і суперечили неопозитивізму.

Окремі представники розвивали філософію матеріалістичного номіналізму (Т.Котарбиньський), феноменологічну теорію пізнання (Р.Інгарден), конвенціоналістську концепцію наукових теорій (К.Айдукевич). В цілому Львівсько-варшавська школа зробила значний внесок до теорії множин, логічної семантики, до розробки неокласичних систем математичної логіки.

Творчість учених Львівсько-варшавської школи класифікують як філософію аналітичну, або, характеризуєму більш широко, як наукову. У середині ХХ ст. широко розповсюдженим поданням про наукову філософію була думка, нібито найбільш характерним її представником був Віденський кружок. Сьогодні, тобто наприкінці ХХ ст. джерела наукової філософії в Центральній Європі вбачають в австрійській філософії XІ ст., центральною фігурою якої був Франц Брентано. Б.Сміт висловлює навіть наступну теза: центральноєвропейську традицію логічного позитивізму, зокрема , а наукової філософії в загальному варто розуміти як частина спадщини точної й аналітичної філософії Франца Брентано.

Дев'ятнадцяте сторіччя буяло різними філософськими напрямками, плинами, інтелектуальними орієнтаціями, угрупованнями, що сповідають різні методологічні установки в рішенні вартих у той час проблем. Філософські погляди проголошувалися вустами матеріалістів, емпіриків, еволюціоністів, конвенціоналістів, неосхоластів або ж мессіоністів і спіритуалістів. Філософія культивувалася на філософських кафедрах і поза стінами університетів. Філософські концепції висувалися й розвивалися не тільки професійними філософами, але й натуралістами, лікарями, гуманістами. Як правило, спроби створення всеосяжних філософських систем не вживали, тому що непрофесійні філософи не мали ні відповідної підготовки, ні намірів подібного синтезу.

Викладацька діяльність Твардовського проходила не тільки в стінах університету. Він вельми активно займається популяризацією філософії, психології і педагогіки, читаючи лекції як у Львові - столиці тодішньої Галичини, так і в невеликих містах і містечках провінції. Його виступи проходять з успіхом і збирають на ті часи велике число слухачів.

Не дивлячись на те, що Твардовський був свідком зародження і розвитку логіки в Польщі, а його учні сталі визнаними в світі майстрами в цій дисципліні, сам він ніколи не піддався впливові логістики і його лекції з логіки, що проводились ще в двадцяті роки, були цілком традиційні. Йому було відоме прагнення Лукасевича і Лесьнєвського до ототожнення ясності стилю викладу з вживанням символічної мови. Засновник філософської школи не опирався "новій логіці" як науці, але застерігав від заняття певних позицій, які за його переконанням можуть бути генетично пов'язані з символічною логікою. Ці позиції Твардовський визначав як символоманію і прагматофобію.

Львівсько-варшавська школа - одна зі шкіл європейської аналітичної філософії, утворена групою логіків і філософів, що працювали в період між двома світовими війнами у Варшаві й Львові. Засновник школи - Твардовський, учень Брентано. Головні представники: Лукасевич, Лесьневский, Котарбиньский, Айдукевич, Тарський, Т. Чежовський, 3. Завирский, В. Вітвицький, В. Татаркевич, С. і М. Оссовські, Б. Собоцинський, X. Мельберг, С. Леевский, М. Кокошиньська, И.Домбська, К. Куратовський, Е. Слупецький і ін. Для школи було характерно різко негативне відношення до ірраціоналізму, прагнення до зближення філософських і наукових досліджень, до додання філософським міркуванням доказового й логічно строгого статусу. Найважливішим засобом досягнення цих цілей уважався логічний аналіз мови науки й філософії, що сприяє усуненню неточностей і двозначностей, якими, як думали представники школи, харчуються спекулятивні філософські концепції. Школа внесла значний вклад у теорію множин, логічну семантику й семіотику, модальну й багатозначну логіку, у розробку "неокласичних" систем математичної логіки.

Представникам школи належать цінні металогічні й методологічні дослідження (теорія індукції, будови й функції наукової теорії, розробка аксіоматичного методу, дослідження з теорії ймовірностей, принципи побудови ієрархії формалізованих мов), ряд важливих робіт із психології, соціології, наукознавству, історії філософії й логіки. Філософські погляди представників школи не були однорідними й цілком послідовними; їхня еволюція відбувалася убік розмежування реалістичних, матеріалістичних і ідеалістичних тенденцій. Орієнтування на логіко-аналітичні методи, скептицизм стосовно традиційного ("доаналитической") філософії, ідеї "демаркационизма" ("очищення" мови науки й філософії від "псевдопонятий" і пов'язаних з ними "псевдопроблем" світоглядного плану), прагнення до емпіричного обґрунтування наукового знання зближали Львівсько-варшавську школу з логічним емпіризмом. Але поряд з неопозитивистською в школі були й інші, іноді протилежні неопозитивізму тенденції. Окремі її представники розвивали філософію матеріалістичного номіналізму (Котарбиньский, Лесьневский, З. Завирский, Л. Хвистек, С. Балей), теорію пізнання в дусі феноменології (Ингарден, Б. Блаустейн), неотомистскую концепцію істини (Й. Саламуха, Ф. Климке), конвенционалистскую концепцію наукових теорій (Айдукевич). У боротьбі з ірраціоналізмом і суб'єктивним ідеалізмом Л.-в.ш. намагалася знайти тверду опору в науці, її методах і результатах. Школа зіграла значну роль у польській науці й культурі першої половини XX в., висунула польських логіків і математиків на видне місце у світовій науці. Вона створила стійку традицію філософських досліджень, утворення й комунікації у філософському співтоваристві, сприяла підвищенню престижу й ролі філософії в польській культурі. Школа розпалася в 1939 після окупації Польщі. Деякі її представники загинули, інші емігрували. Після другої світової війни частина представників школи брала участь у процесах культурного відродження країни, у розвитку польської вищої школи й академічних філософських досліджень.

Феномен появи Львівсько-варшавської школи на початку ХХ сторіччя, відзначеного бурхливим ростом природничих наук, залишається й наприкінці цього століття загадкою. У той час, коли процес спеціалізації філософського знання, що враховує досягнення окремих наук, заглиблювався, а філософія розпадалася на окремі дисципліни - етику, естетику, методологію, логіку й навіть відокремлювала деякі з них для загального використання, наприклад, психологію або логіку (математичну), у той час, коли філософська співдружність усе більш виразно розпадалося по плинах, напрямках, угрупованнях і кухлях, у Львові виникла школа, з якої своя творчість ідентифікували учені всіляких спеціальностей, а не тільки професійні філософи. Із приналежності до Школи медиків, юристів, філологів, математиків, фізиків, інженерів і просто утворених людей із всіх шарів суспільства можна привести не один десяток. У певній мері ефект настільки численної й різноманітної присутності вчених у Школі пояснюється педагогічними установками її творця - К.Твардовського, одна з яких, успадкована Т.Котарбинським, у вустах останнього одержала назву «мінімалістської філософії», а її реалізація полягала в тому, що адепт філософії не був обмежений у виборі предмета дослідження, зате до методів вивчення пред'являлися надзвичайно високі вимоги. У цій установці зразками служили схоластична наука й, звичайно, Органон Аристотеля..

Останнім часом намітилася тенденція повернення до витоків школи, до її початкового, львівського періоду, який, звичайно, знаменує народження польської наукової філософії, але який не тільки формально, але і стилем своєї організації продовжував австрійську філософію з родоводом, що бере початок від Франца Брентано. Відома сентенція - Учень не вище за вчителя - дозволяє, з одного боку, упорядкувати в тимчасових рамках творчість учасників школи і організаційно локалізувати її народження в австрійській філософії, з другого боку, змістовно порівняти отримані в школі результати, що вельми скрутно зробити, зважаючи на їх приналежність до різних філософських дисциплін. Можна, звичайно, скористатися іншою, не менше відомою сентенцією: По плодах їх пізнаєте їх - і згідно з цим критерієм школа повстане як школа логічна, або більш широко - аналітична. Досягнення багато що скажуть фахівцю в тій або іншій філософській дисципліні, але ніяк не пояснять шляхів, мотивів і атмосфери, в якій були отримані результати, що належать окремим філософським наукам, а тому не багато скажуть про школу як цілісний феномен. Отже для історика наукової школи важливі також процеси, що відбувалися в цій науковій співдружності. Тому протягом всього викладу психологічним, педагогічним, етичним, організаційним процесам, що відбувалися в науковому середовищі, разом з результатами буде приділено багато уваги. Проте вже зараз необхідно вказати як вихідну позицію, так і метафілософський апарат, за допомогою якого побудована книга. Коротше кажучи, автор займає позицію, наскільки це можливо, засновника школи К.Твардовського, використовуючи у якості основного метафілософського апарату категорії процесу і результату.

**1.3 Класичні підстави Харківської школи філософії**

Харківський університет було засновано 17 січня 1805 року завдяки ініціативі В. Каразіна та харківської громадськості, зокрема письменника та архітектора О. Паліцина, харківського міського голови Г. Урюпіна. В університеті працювало чотири факультети: словесний, етико-політичний, фізико-математичний і медичний. Першим ректором був Іван Рижський (1759—1811).

У перші роки своєї діяльності І. Рижський виступив з ініціативою видати літопис про Слобожанщину. Роботи з лінгвістики, мовознавства про виникнення і розвиток мови, її залежність від рівня науки, літератури, філософії, особливостей кожного народу, взаємозв'язок мови і мислення зумовили виникнення школи харківських мовників, представником якої був О. Потебня. Кафедру філософії у той час очолював німецький філософ Йоган-Баптист Шад (1758—1834).

Філософські погляди Й.-Б. Шада змінювалися впродовж його діяльності відповідно до розвитку німецької класичної філософії — від Канта до Гегеля. Захоплення Кантом справило на нього, як він сам стверджував, подвійне враження. З одного боку, кантівська філософія приваблювала його ідеєю свободи та гідності людини, а з іншого — відштовхувала приниженням розуму, підпорядкуванням розуму вірі, що вело до духовного рабства. Не сприймав філософ гносеологічних установок Канта, вважаючи, що вони приводять до антиномій, в яких все зводиться до взаємовиключення, тоді як протилежності мають бути в єдності, оскільки в абсолюті всі протилежності збігаються, стають тотожними. Це стосується і питання про взаємозв'язок практичного і теоретичного розуму. Адже якщо розум практичний перебуває в боротьбі з теоретичним, то немає жодних критеріїв, що допомогли б встановити, якому з них вірити. Постулювання критичного розуму Канта нездатне допомогти людині, бо ґрунтується не на знанні, а на уявленні. Існує тільки один розум, а різним він здається тому, що виявляється у різних функціях — як теоретичний і практичний, між якими не існує абсолютної протилежності.

Ці розходження в поглядах зумовили перехід Шада на позиції філософії Й.-Г. Фіхте. Він стає його послідовником. Невдовзі Й.-Б. Шад стає прихильником шеллінгіанства з його зведенням філософії до абсолютної тотожності суб'єкта та об'єкта, пантеїстичним розумінням природи, трактуванням космосу як цілісного живого організму, основним законом якого є закон розвитку.

За Шадом, природа матеріальна, а вся матерія наділена силами, які і є джерелом її розвитку. Це позитивні і негативні сили, що існують у неорганічній і органічній природі, а також у людському суспільстві, тільки проявляються по-різному. В неорганічній природі — це притягування і відштовхування, в органічній — подразливість і відчуття, а в суспільстві — бажання й здатність мислити. Продукування існує в усій природі, бо ніщо не відбувається без сутичок і безперервної боротьби двох протилежних видів. Завдяки цьому все в природі поєднане і пов'язане; вона стає одним організмом, не перестаючи народжувати нові покоління, знаходити в цьому задоволення, ніколи не старіє і не буває безплідною.

Процес пізнання Шад розглядав як єдність чуттєвого і раціонального. На його думку, чуття — це своєрідний канал, яким здійснюється зв'язок з дійсністю і саме за його допомогою формуються категорії для діяльності розсудку і розуму. Розсудок має справу з досвідом, об'єднує протилежності лише формально, розум — з ідеями, які вносять у світ єдність і гармонію. Один і той самий розум є у функції мислення (cogitandi) і у функції хотіння (volendi). У першій функції розум є теоретичним, у другій — практичним, але кожний з них користується одним вищим законом, внаслідок чого абсолютна протилежність між ними не може бути допустимою. «Закон, — наголошував Шад, — загальний як для теоретичного, так і практичного розуму, і вищий у функціях того й другого є закон абсолютної гармонії». Сам розум у функціях мислення робить реальне ідеальним (розумне ідеальне), а у функціях хотіння — перетворює ідеальне на реальне (здійснює ідеальне). На основі цього філософ робить висновок, що істинна філософія рухається не простим пізнанням феноменів, а абсолютним і єдиним знанням можливості феноменів, основа якої покладена в ідеї. Керуючись ідеями, ми пізнаємо речі, «як вони існують в собі», тому й речі за своєю природою відповідають ідеям, що виходять з чистого джерела — розуму.

Щоправда, сам Й.-Б. Шад розглядав розум дещо теологічно, як відображення «абсолютного розуму», що є творцем світу. Однак, долаючи кантівський апріоризм, закони і принципи логіки він виводив не безпосередньо з розуму, а з дійсності, обґрунтовуючи здатність розуму пізнавати речі в собі.

Розуміння світу і пізнавального процесу Й.-Б. Шадом стало підставою для звинувачення його не тільки у «гордині безвір'я», а й у «наслідуванні ним "системи Шеллінга", сумнівної щодо впровадження його системи в Росії і вкорінення її в пам'яті молодих росіян». Водночас йому висували й серйозніші звинувачення: «Неузгодження з корінними в державі поняттями про державну владу», «некоректні закиди закладам, що існують в Росії».

Аналогічні погляди простежуються в лекціях і в працях Б.-Й. Шада при висвітленні соціально-політичної проблематики. Вихідним положенням при розгляді соціально-політичних питань було визнання того, що закон розвитку як основний закон природи, Всесвіту є основою походження людини, соціальних процесів. У своєму розвитку людина проходить три етапи: тваринний, природний і моральний (надприродний, вищий — supernaturalis). Перехід від одного стану до іншого зумовлюється соціальним середовищем, а умовою нормального життя кожного організму є протилежність його частин, їх різноманітність. Ідеться про вільне діяння і протидіяння, їх протилежність, що залежить від клімату, рівня культури, звичаїв, тілесних та духовних здібностей. Різноманітність у природі і людському роді відтворює різноманітність джерел життя, прагнень, з яких постають гармонія і вдосконалення. Щодо людини протилежності виявляються в сім'ї через протилежність роду і віку, в державі — правителя і народу, а також станів і поколінь, у людському роді загалом — через відмінність націй, де одна з протилежностей виявляє досконалість чи недосконалість іншої. Й.-Б. Шад акцентує, що будь-яке прагнення до вдосконалення згасає, коли зникає різниця між народами і націями, а нація, яка підкоряється іншій, навіть зважаючи на прагнення вічного миру, занепадає.

Поглядам Й.-Б. Шада на державу і право притаманне гостре несприйняття деспотизму, самодержавної тиранії. У них він вбачав «найзагрозливішу для людського роду виразку», «моральну смерть для народів, могилу для всякої свободи, гідності, досконалості, щастя людського». Прибічник теорії природного права Шад визнавав, що держава і влада існують за угодою для досягнення зовнішньої і внутрішньої безпеки, і те, що для досягнення цієї головної і єдиної мети держави вона повинна бути фізично сильною, а громадяни зобов'язані підпорядковуватися встановленій владі. Однак, на його думку, дія влади не повинна сягати далі зовнішнього порядку, охорони майна та особистості громадян за допомогою цієї ж фізичної сили так, щоб ні моральна, ні релігійна совість громадян не підлягала контролю держави.

Права та обов'язки мають бути узгоджені, щоб не допустити їх протиставлення, коли одні мають усі права без обов'язків, і навпаки. Саме ж питання про внутрішній зв'язок і зв'язок права та обов'язку може бути вирішеним належним чином тільки в царині розуму, законом якого є закон абсолютної свободи. Суть його полягає в тому, що людина володіє абсолютною свободою в тому розумінні, що вона здатна панувати над собою, спонукати себе до таких справ, до яких не може бути примушена зовнішніми силами. У розумі і його абсолютній свободі полягає вища вартість і перевага людини, її абсолютне благо, абсолютна мета і абсолютне спонукання, а тому позитивні закони повинні відповідати законам розуму і мати закони розуму у своїй основі. Якщо законодавство в суспільстві суперечить розуму або людина обирає його не за своєю волею, то вона втрачає гідність розумної істоти, потрапляє в рабство, яке є вищою формою насильства. Вона полягає в тому, що людину починають розглядати як річ, а це суперечить природному праву, самому суспільному життю, бо природа людини визначає і закони суспільства, і права кожної особистості щодо досягнення призначеної їй природою вищої мети.

Цим зумовлені засудження Шадом усіх форм деспотизму, вимога свободи освіти, думки, заборони всіх форм рабства: від кріпосного до поневолення батьками своїх дітей. Шад обстоював думку про те, що батьки повинні обов'язково дати своїм дітям освіту, а потім не перешкоджати їм у виборі власного шляху. Єдиною школою справжньої людяності, на його думку, є громадянське суспільство як середовище, в якому розвивається людська природа, пробуджуються і вдосконалюються всі сили людини.

Прихильником Й.-Б. Шада та романтичної традиції Ф.-В.-Й. Шеллінга був український філософ Андрій Дудрович (1782—1830), що дало підставу Д. Чижевському зарахувати його до представників українського романтизму.

Широко послуговуючись ідеями І. Канта, Й.-Г. Фіхте, Ф.-В.-Й. Шеллінга, Дудрович розглядав світ як накреслення божества, а людину — вінцем його творіння, оскільки в ній найповніше представлене божество. Концепцію Шеллінга витлумачував як філософію загального примирення в дусі Божого промислу та одкровення, що цілком вписувалося у вимоги духовного відомства, під контролем якого перебувала народна освіта.

Попри те що з вигнанням Й.-Б. Шада ситуація в Харківському університеті змінилася на гірше (реакційність професорської ради, некомпетентність викладачів), загалом роль цього університету в розвитку освіти і науки, формуванні української інтелігенції, письменства була потужною, адже з його стін вийшло багато вчених: Д. Багалій, В. Безескул, О. Данилевський, М. Ковалевський, М. Костомаров, І. Мечников, М. Остроградський, О. Потебня, І. Срезневський, М. Сумцов, М. Сухомлинов та ін. З вигнанням Й.-Б. Шада філософія в Харківському університеті була придушена. На кафедру філософії призначалися далекі від неї люди, а в 1831 р. посаду професора філософії обійняв колишній поліцейський комісар Ф. Чанов.

Духовне управління в 1832 р. відійшло до Міністерства внутрішніх справ, яке перебрало на себе, крім охоронної, і поліцейську функцію в боротьбі з вільнодумством.

Кафедра філософії у складі реевакуйованого університету відновила свою роботу з вересня 1945 року. У 1945-1952 роках кафедру очолював доцент, згодом професор, член-кореспондент АН УРСР Д.Х. Острянин, а після його від’їзду до Києва цю посаду займав доцент А.І. Ристо (1953-1960 рр.). Викладацький склад кафедри в 1954 – 1960 рр. представляли два покоління: викладачі, які вже мали досвід роботи у вищих навчальних закладах у довоєнний період – це професор Д.Х. Острянин, професор Я.С. Блудов, реабілітований після ХХ з’їзду КПРС, доценти А.І. Ристо, Г.С. Сухов, М.Ф. Партолін. Друге, більш численне покоління – викладачі, які розпочали свою викладацьку діяльність на кафедрі після війни: Ю.Ф. Бухалов, І.Л. Бейгель, М.Г. Глущенко, К.Г. Гавриш, Г.Ф. Коломієць, І.М. Куликов, О.С. Слабкий, В.П. Шерстнюк, О.О. Якуба.

Гостра потреба в підготовці кваліфікованих кадрів не тільки для університету, але й вузів міста, стала поступово задовольнятися з відкриттям аспірантури зі спеціальності „філософія” (1945-1946 рр.). Значна заслуга в організації науково-дослідницької роботи належала Д.Х. Острянину, який відрізнявся досить широким спектром наукових інтересів, але найбільшу увагу приділяв історії вітчизняної філософської думки. Саме тут його пошук виявився найбільш результативним й активно підтриманим іншими науковцями кафедри.

Випуском окремої монографії О.Ф. Плахотний поклав початок розробці нової для кафедри тематики, пов’язаної з співвідношенням свободи і відповідальності [\*8]. На цікавій етичній проблематиці зосередились у своїй сумісній книзі Я.С. Блудов і О.С. Степанченко

У листопаді 1963 р. з ініціативи Ю.Ф. Бухалова і О.О. Якуби вперше в Україні було створено університетську Лабораторію конкретно-соціологічних досліджень. На її долю випала важлива роль у становленні та розвитку харківської соціологічної школи, на чолі якої протягом майже чотирьох десятиріч була доктор філософських наук, професор О.О. Якуба. Характерно, що прабатьком харківської соціології Олена Олександрівна вважала саме Ю.Ф. Бухалова. Вже у перші роки свого існування соціологічна лабораторія провела масштабне дослідження на 5 крупних машинобудівних заводах м. Харкова, результати якого опубліковані у колективній монографії „Роль громадськості в управлінні виробництвом (досвід конкретно-соціологічного дослідження)” (1968 р.). Новаторською для тодішньої літератури з методології науки можна вважати монографічний аналіз ідеї різноманіття та її евристичного значення, здійснений В.В. Шкодою. Для другого напрямку вирішальними були опублікування монографії О.Ф. Плахотного „Проблема социальной ответственности” (Харьков: Вища школа, 1981) і захист її автором у 1982 р. докторської дисертації.

Разом з тим помітно активізувались й дослідження з метафілософських проблем. О.О. Мамалуй і Ю.Ф. Бухалов представили власні, монографічно обґрунтовані методологічні версії сучасної системи марксистської філософії у контексті єдності діалектичного і історичного матеріалізму.

У 1980 р. на базі Лабораторії конкретно-соціологічних досліджень було створено кафедру соціології (перший завідувач кафедрою – професор О.О. Якуба), діяльність якої і підготувала всі необхідні передумови для відкриття спочатку спеціалізації з соціології, а згодом (у 1990 р.) й соціологічного факультету (перший декан – професор В.С. Бакіров).

Плідне сполучення на кафедрі філософії багатого спектру загально-філософських, логіко-методологічних і соціо-гуманітарних досліджень дозволило у 1990 р. створити нову загально-університетську кафедру філософсько-культурологічного профілю – кафедру теорії культури і філософії науки (зав. кафедрою – професор І.З. Цехмістро).

До рубежу 80-х – 90-х років завдяки підготовці висококваліфікованих фахівців через аспірантуру і докторантуру, плідній науковій і навчально-методичній діяльності кафедра філософії Харківського університету утвердилася як один з визнаних в Україні центрів філософсько-культурологічного знання.

Кафедра теорії культури і філософії науки була створена на початку липня 1990 р. – перша на той час на теренах СРСР за новою концептуально-теоретичною тематикою, чого вимагав процес звільнення від тоталітаризму, що розпочався в усіх сферах життя. В основу концепції кафедри було покладено проблему кризи духовності сцієнтистськи орієнтованої європейської культури та раціоналістичної парадигми в сучасній філософії і науці. Першим завідувачем кафедри було обрано доктора філософських наук, академіка Української Академії політичних наук, член-кореспондента Української академії Інформатики, професора Івана Захаровича Цехмістра.

Комплексна наукова тема кафедри “Проблема духовності в науці і культурі” входить до республіканської міжвузівської програми “Класика, модерн, постмодерн: проблема духовності на зламі тисячоліття”. Вона включає індивідуальні науково-дослідницькі роботи викладачів кафедри і бюджетні науково-дослідницьки теми «Постмодернізм і реляційний холізм» (2000-2002), «Компаративістське дослідження постмодерністських і холістичних тенденцій у сучасній філософії науки і культурології» (2003-2005, «Наука і релігія сьогодні і в майбутньому» (2006-2008), «Наука і релігія в епоху постмодерну» (2009-2010), «Квантовий холізм, дослідження його підґрунтя і шляхів застосування» (2011-2012) під науковим керівництвом професора І.З. Цехмістра.

В основу зазначених науково-дослідних тем було покладено новий науковий напрямок, що активно розвивався на кафедрі філософії Харківського університету з 70-х років, а саме холістичну філософію науки, започатковану в працях проф.Цехмістра І.З. та його учнів Тягла О.В., Штанько В.І., Бобкової Н.П., Забєліної В.С., Тагліна С.О. і інш. З початку 70-х років і до 1990 р. опубліковано 5 монографій та чисельні наукові статті, в тому числі в центральних вітчизняних і зарубіжніх наукових журналах.

В межах цього напрямку на основі ідеї відносності і неуніверсальності гранично загального поняття “множини” сформувалася концепція цілісності з її чисельними застосуваннями до різноманітних проблем в основинах сучасної науки: квантової фізики, космології, теорії множин, психології. Обгрунтовано ідею імплікативно-логічної природи квантових кореляцій (І.З.Цехмістро, 1972 р.), що виявилася вдалим засобом інтерпретації так званих квантово-кореляційних ефектів і багатьох інших проблем в основинах квантової фізики. Згідно з цією ідеєю квантова властивість світу як неподільної і в кінцевому підсумку нерозкладної на множини цілісності породжує необхідно ймовірнісну структуру потенційних можливостей квантової системи і водночас є відповідальною за притаманні їй імплікативно-логічні властивості. Редукція хвильової функції і квантово-кореляційні ефекти є тривіальним наслідком імплікативно-логічної організації потенційних можливостей в чистих квантових станах. Ці ефекти мають не фізично-причинну і не матеріальну, а лише реляційно-логічну природу і породжуються змінами (внаслідок виміру або фізичної взаємодії) в структурі відношень взаємодоповняльних сторін реальності: світу, як відносно вичленуваної множини фізично верифіковних елементів, і світу потенційних можливостей, породжуваних його кінцевою нерозкладністю на елементи і множини.

Одна з цих сторін виражає актуально існуючу структуру системи як реальної (і фізично верифіковної), але лише відносно вичленовуваної множини. Інша сторона системи - не менш реальна - виражає набори потенційних можливостей, притаманних системі, що породжуються тією ж властивістю нерозкладності її на елементи і множини. В цій властивості кінцевої нерозкладності системи на елементи і множини виявляється третій і найбільш глибокий аспект фізичної реальності - квантова властивість світу як неподільної одиниці. Саме ця властивість керує світом потенційних можливостей квантової системи за законами логічної імплікації в залежності від того, що відбувається в її актуально-множинній конфігурації під впливом виміру (або фізичної взаємодії).

Ці результати холістичної концепції виявилися вельми важливими для дослідження проблеми духовності в сучасній культурі. Ідея холізму дозволяє зрозуміти, що порядок і закон, що ми спостерігаємо в природі, ніколи не буває примусовим, чи насильницьким. Навпаки, він являє собою єдино можливе гармонійне сполучення – узгодженість багатьох складових частин світу (фізичної, чи реальної системи). Одночасно ця властивість світу викликає глибоке переживання гармонії і краси. І це бачення гармонії і краси, як відзначав ще А.Н.Уайтхед, не вимагає нічого, крім щирого почуття захоплення і шанування. Породжуване цим баченням гостре переживання шанування ніколи не тисне і не примушує, а володіє нездоланною силою любові, що має своєю кінцевою метою узгодження життя і поводження з передвічною гармонією. Зло ж являє собою грубу руйнівну силу примусового характеру, що спрямована на досягнення часткових цілей і ігнорує таке цілісне бачення і переживання. Саме зло є насильницьким, примусовим, таким, що ззовні вторгається, що тисне, порушує гармонію і тому заподіює шкоду і втрати.

Цю останню істину сучасного погляду на природу дивним чином можна охарактеризувати так: в основинах холістичної концепції лежить «бачення того, що знаходиться по ту сторону, поза і всередині скороминущого потоку безпосередньо даних речей; того, що має реальність і все-таки прагне до більш повної реалізації; того, що здається майже неймовірним і усе-таки виявляється найвизначнішим з існуючих фактів; того, що надає значення всьому що відбувається, саме ж вислизає від розуміння; того, що представляється кінцевим благом і в той же час знаходиться поза межами досяжності; того, що служить вищим ідеалом і є предметом безнадійних шукань» (А.Н. Уайтхед). Такою виявляється в холістичній філософії сторона світу як неподільного цілого.

Прадавній грандіозний розкол: природа — дух, світ — бог, що породив європейську науку і культуру і лежить у їх основі, схоже, вичерпав себе і наближається до свого завершення. У всякому разі квантова картина природи з властивою їй філософією холізму явно позбавляє сенсу ці споконвічні поняття і їх протиставлення.

Квантова фізика внесла приголомшливий елемент духовності в сучасну картину світу. Уявлення про унікальну властивість світу бути неподільною цілісністю, що лежать в її основі, перевершують усі найпотужніші образи духовного досвіду нашої свідомості. Ця властивість цілісності порівнянна лише з тією психічною цілісністю, що є нашим «я». Але наше «я» насправді є не більше, як слабкий відблиск і лише натяк на об’єктивну властивість цілісності реального світу. В самій основі світу в силу його кінцевої нерозкладності на множини елементів ми виявляємо існування логічного зв'язку і взаємозалежності в наборах імовірностей, властивих чистим квантовим станам. І тільки потім, на наступному етапі в наслідок актуалізації потенційних можливостей квантових систем у гру вступають звичайні фізично-причинні зв'язки і залежності, зумовлені передачею енергії й імпульсу.

Отже, наука поховала релігійну концепцію духовності людини. Проте власний розвиток науки в наш час запліднює сучасну культуру новою концепцією духовності світу та людини, і її потрібно виявити й усвідомити. Йдучи таким шляхом, можна сподіватися на досягнення нового бачення світу і нас самих у ньому. Але це вимагає випрацювання нової мови і нових світоглядних та гуманістичних ідей, що були б співзвучні сучасній науці і її знаменному повороту до дослідження джерел духовності у світі.

У кінцевому рахунку цей шлях обіцяє не тільки усунення споконвічного антагонізму духу і природи, людини і світу, науки і релігії, але і своєрідний синтез ментальності науки і духовних цінностей світових релігій, що призведе до досягнення якісно нової постсцієнтистської і одночасно пострелігійної, і, хотілося б сподіватися, більш світлої і більш близької людині духовності культури ХХІ сторіччя.

Серед інших наукових напрямків, що розвиваються на кафедрі – ігрова концепція культури професра Я.М. Білика, плюралістично-ціннісна філософська антропологія, започаткована професором В.В. Шкодою, філософія онтологічних підвалин сучасної космології професора Я.В. Тарароєва, антропологічне богослів’я доц. О.С. Філоненка, трансдисциплінарна епістемологія доц. І.П. Білецького, дослідження з культури Слобожанщини доц. О.В. Титар тощо. Так Я.М. Білик розвиває й аналізує лудологічну концепцію культури Й. Гейзинги, застосовуючи її до аналізу слов’янських культур, зокрема української культури. Новаторськими можна також вважати роботи В.В.Шкоди, присвячені аналізу ідеї різноманіття та її евристичного значення («Ідея багатоманіття і наукове пізнання» (1987), «Виправдання багатоманітності (Принцип поліморфізму в методології науки)» (1990)), де він показує взаємозв’язок між антропологією і філософією науки, впливпануючої системи цінностей на останню, необхідність ціннісного плюралізму тощо. Антропологічне богослів’я доц. О.С. Філоненка може бути охарактеризоване коротко як богослів’я без онтології, спираючись виключно на систему цінностей.

Професор же Я.В. Тарароєв розробляє теорію двох онтологічнх парадигм у засадах фізичного знання – субстанціональної та реляційної, показуючи їхні основні елементи, такі, як порядок співвідношення логічних суб'єктів (об'єктів дослідження) і предикатів, логічні закони, виділення логічної й емпіричної складових фізичного знання і виділення основних предметів дослідження. Ним був продемонстрований механізм функціонування субстанціональної онтологічної парадигми в засадах фізичного знання. Об'єкт дисциплінарної онтології – тіло, шляхом розкладання суб'єкта в предикативний ряд трансформувався в абстрактний об'єкт теоретичної схеми – фізичне тіло, з якого тим же механізмом виділялися нові властивості, які так само ставали абстрактними об'єктами теоретичної схеми. Між ними за допомогою математичних методів установлювалися співвідношення, тобто будувалися логічні і математичні моделі. Одночасно із цим визначалася емпірична область, на яку теоретичні моделі мали проекцію; у випадку недостатності даних для цієї проекції в даній парадигмі застосовувався метод аналогій для розширення емпіричної області. Це обумовило неприйнятність субстанціональності у засадах фізичного знання й у «збої» в її функціонуванні субстанціальної онтологічної парадигми, які вперше з'являються в електродинаміці Максвелла, а також у статистичній фізиці і термодинаміці, що обумовило потребу формування нової онтологічної парадигми, хоча онтологічні засади цих дисциплін мали перехідний характер від субстанціальної парадигми до реляційної.

Тарароєв показує, що друга, реляційна парадигма підвалин фізичного знання вперше повною мірою проявляється при створенні спеціальної та загальної теорій відносності, як і квантової механіки. Зазначені її основні елементи: первинно існуючими елементами реальності є властивості (предикати) об'єктів дослідження, причому самі предикати класифікуються як логічні та емпіричні; співвідношення логічних суб'єктів і предикатів здійснюється за логічними законами . Реляційна онтологічна парадигма в підвалинах фізичного знання містить у собі протиріччя між природою об'єкта дисциплінарної онтології як логічного конструкта тобто як функції від властивостей предикатів та його ролі в системі дисциплінарної онтології яка передбачає відповідність і відображення явищ і предметів об'єктивної фізичної реальності. Цього протиріччя немає в субстанціональній онтологічній парадигмі в підвалинах фізичного знання, оскільки об'єкт дослідження у вигляді субстанціонального одиничного тіла і є первинною реальністю, а об'єкти дисциплінарної онтології й теоретичні конструкти у вигляді різних моделей – тільки об'єктивно відбивають їх особливою науковою мовою за допомогою спеціальних методів. Тим часом, у реляційній онтологічній парадигмі особливою науковою мовою й за допомогою спеціальних наукових методів об'єкти дослідження не відбиваються, а конструюються, однак сам конструкт повинен відповідати об'єкту реальності. Таким чином, можна затверджувати, що процес онтологізації абстрактних об'єктів теоретичної схеми є умовним і обмеженим, що і є причиною протиріччя. Розв'язування даного протиріччя в рамках реляційної онтологічної парадигми можливо шляхом онтологізації не тільки об'єкта дослідження як логічного конструкта, але й методів його конструювання. Об'єкт і методи його одержання є цілісним феноменом, який можна розглядати як первинна реальність, у якій розкладання на множину виділених елементів є умовним і імовірнісним, що узгоджується з холістичною філософією науки. Доцент І.П. Білецький пропонує доповнити останню ієрархією типів холізму, вводячи наступні типи холізму: логічний, феноменологічний, психологічний, соціологічний, а також так звані реляційний та діалектичний.

1.4 Філософські традиції Одеської філософської школи

У 1990-і та наступні роки кафедра здійснила велику роботу щодо радикальної реорганізації викладання всього комплексу філософських дисциплін, перебудови навчальних планів і програм, методичного, інформаційного і наукового забезпечення навчального процесу. У 1995 р. кафедра виконала основну роботу по відкриттю спеціальності "Філософія" і створенню філософського відділення. У період 1995-2004 рр. кафедрою започатковано читання таких нових навчальних курсів: "Логіка", „Філософська пропедевтика”, „Антична філософія”, „Філософія Нового часу”, „Німецька класична філософія”, "Сучасна зарубіжна філософія", „Метафізика”, "Епістемологія", „Філософська антропологія”, „Філософія релігії”, „Основи системних досліджень”, „Наука і теологія”, „Філософія науки”, „Компаративістське релігієзнавство”, „Основи аксіології”, "Соціальна філософія", "Риторика", „Соціальна екологія” та багато інших. До створення на основі частини професорсько-викладацького складу кафедри у 2002 році нової кафедри - кафедри культурології, було започатковано багато нових культурологічних курсів.

Кафедра забезпечує багато курсів на філософському факультеті, та філософські курси на природничих факультетах (для майбутніх бакалаврів й магістрів) та в Інституті соціальних наук ОНУ. Кафедра проводить велику навчально-методичну роботу з аспірантами природничих факультетів та філософського факультету - лекції, семінарські заняття, консультації, рецензування рефератів, прийом вступних й кандидатських іспитів. З 2016 року кафедра забезпечує викладання обов’язкового університетського аспірантського курсу «Методологія та філософія наукових досліджень», спрямованого на формування загальнометодологічної і філософської культури аспіранта і забезпечує розвиток критичного рефлексивного мислення.

Основні напрями наукових досліджень: філософія науки, сучасна логіка, системно-параметрична загальна теорія систем, філософія права, компаративістські дослідження релігії, філософські проблеми сучасної антропології, актуальні проблеми сучасної соціальної філософії та філософії історії.

Особливу увагу кафедра приділяє спадщині видатного філософа та логіка сучасності, голови Одеської філософської школи системних досліджень, професора кафедри філософії природничих факультетів ОНУ, вченого зі світовим ім`ям – А. І. Уйомова (1928 – 2012). Створено персональний архів видатного філософа, який в 2015 році був переданий в фонд Наукової бібліотеки ОНУ; відкрита меморіальна дошки славетному вченому (Головний корпус ОНУ, вул. Дворянська, 2). Інноваційний розвиток системної теорії А. І. Уйомова продовжується на щорічних Міжнародних наукових читаннях пам’яті професора А.І.Уйомова.

**1.5 Луганська філософська школа естетики та культури**

В історії людства та світової культури філософська освіта має багатовікову традицію, представлену видатними навчальними закладами та великими іменами. Пригадаймо, що час виникнення філософських факультетів та філософського фаху в класичних університетах Європи співпадає з часом застування самих цих університетів та відноситься до ХІІІ – ХІV століть. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля продовжує та збагачує європейські освітні засади, тому 16 липня 2001 року наказом ректора університету № 567-01 в його складі було створено філософський факультет. В ті часи навчання на факультеті здійснювалось за трьома напрямами: психологія, філософія, релігієзнавство.

На даний час в роботі та житті університету здійснилося багато змін, що були глибоко пов'язані з науковим та інтелектуальним життям. Під час заснування факультету, на ньому навчалося 16 академічних груп, а загальна кількість студентів складала 257 осіб (з них за денною формою – 103 особи). Через десять років кількість академічних груп складала 107, а навчання на факультеті здійснювало 1158 осіб (за денною формою – 645 осіб). Кількість абітурієнтів, які протягом літньої вступної кампанії подають заяви на навчання за напрямами, представленими на факультеті, свідчить про зростання його популярності, престижу та мотивації отримання відповідних спеціальностей. Сам філософський факультет було перетворено в 2013 році на Інститут філософії і психології. На той час в його складі функціонували сім кафедр, що здійснювали підготовку за фаховими рівнями «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», проводилася підготовка аспірантів та докторантів.

З початку ХХІ століття на філософському факультеті сформувалася потужна та розвинута філософська школа, напрями роботи якої здійснюються в широкому спектрі предметно-тематичних вимірів. Видатний український філософ культури та естетик, професор Суханцева Вікторія Костянтинівна є засновником цієї школи. Її теоретичні та дослідницькі ідеї, методологічні принципи являються постійним джерелом становлення та збагачення того культурно-інтелектуального універсуму, що утворюється луганської науковою спільнотою.

Фундаментальною дослідницькою площиною, на якій фокусується робота Луганської філософської школи, є естетика. Естетичне осмислюється в світлі таких складових своєї буттєвої даності, як людина, темпоральність, культура, сакральність, соціум, мова. Магістральними векторами дискурсу для учасників науково-дослідницької спільноти являються наступні: філософія музики, феномени культурної традиції та мови, феномен сакральності, антропологічні процеси та буття людини в контексті культурної процесуальності, а також стан сучасної цивілізації в реальності кризи та трансформації соціокультурних домінант. Плідним осередком становлення філософської школи виступає наукова рада з захисту кандидатських та докторських дисертацій за напрямами «Естетика» та «Філософська антропологія, філософія культури».

Істотні засадничі складові рефлексії з цього тематичного спектру репрезентовані в роботах В.К.Суханцевої: «Категорія часу в музичній культурі: генезис, сутність, процес функціонування» (докторська дисертація, 1991 р.) та монографій «Категория времени в музыкальной культуре» (1990 р.), «Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки» (2000 р.), «Метафізика культури» (2006 р.). Вихідним принципом осмислення предметності культури та естетики є адресація онтосу цих параметрів реальності духу як трансценденції. Невід'ємна у цьому плані діалектика рефлексії духу та прекрасного розкривається у взаємному переплетінні, боротьбі та взаємній необхідності трансцендентного та іманентного. Реальність іманентного виступає при цьому в різноманітних вимірах своєї репрезентації: як вітальне, природно-космічне, буденне, суспільне тощо. Реальність духу здійснює своє буття в процесуальності глибокого та предметного зв'язку і взаємного збагачення з іманентним, але не може бути остаточно з'ясованою в своїй ідентичності шляхом редукції до реальності цього іманентного. В плані екзистенційному заявленій тут діалектиці відповідає невід'ємний трагізм, що паралельно пронизує собою буття духу та буття космосу. Таким вихідним принципам підлягають як ідеї та розробки в галузі філософії музики, так само ж і в царині онтосу культури.

В галузі філософії музики предметом дослідження Суханцевої В.К. виступає темпоральність, розкрита та упорядкована у створенні, виконанні та сприйнятті музичного творіння. Музика як факт в бутті містить в собі недоступні для інших форм мистецтва та дискурсу засоби для здійснення взаємного розмикання реальності космосу та суб'єкту в своїй ноуменальній, істинній даності.

У межах філософської школи філософія музики концептуально-дослідницький напрям одержав розвиток в роботах Капічіної Олени Олексіївни, зокрема в тексті монографій «Музичний естезис як феномен культури» (2008 р.) та «Проблема музичного семіозису ХХ ст.» (2012 р.), а також в докторській дисертації «Музичний семіозис ХХ століття як естетичний феномен» (2013 р.). Зокрема осмислюються генетичні основи існування та сприйняття музичного простору сучасної опус- та поп-музики в координатах музичної семіотики, музичної герменевтики та феноменології. В плані семіотичної аналітики феномену музики авторка простежує перехід від реальності музичного знаку як найменшої лексико-граматичної одиниці музичного тексту до символізації музичних знаків і смислів та до існування музичного твору як цілісної естетичної події. В процесі розробки даної дослідницької тематики Назаренко Н.В. розробила та захистила кандидатську дисертацію на тему «Буденно-музична свідомість як предмет філософсько-естетичного аналізу» (2006 р.).

Дослідження у галузі феномену мови, процесів семіозісу, лінгвістичної традиції та вітчизняної культурної спадщини репрезентовані, зокрема, в роботах Москалюк Валентини Михайлівни, в тексті монографії «Мова як естетичний простір української культури» (2008 р.) та докторській дисертації «Проблема мови в естетичному світі українства» (2010 р.). Рефлексії підлягають філософсько-естетичні аспекти мови як явища буття, складові мовного соціокоду як естетичні засади соціального буття. Проаналізоване соціально-історичне явище лінгвоциду, котрий призвів до кризи естетичної свідомості українства. Процесом та результатом кризи такого роду виступає брання казенною офіційною квазі-культурою, ідеологічними інституціями, напів-політично та напів-комерційно сформованим комунікативним суржиком на себе ролі субституту самобутньої народної культури та органічних мовних процесів. В процесі роботи над даною дослідницькою тематикою були розроблені та захищені наступні кандидатські дисертації: «Семіотичні виміри естетичної реальності» (2009 р.), дисертант – Полулях Ю.Ю., «Художньо-образна система Григорія Сковороди» (2008 р.), дисертант – Левченко В.В., «Естетика метафоричного простору в українській поетиці» (2011 р.), дисертант – Спичак О.Е.

Феномен сакральності та процеси сакралістики в історичному бутті людства осмислюються, перш за все, в роботах Шелюто Володимира Михайловича. Плідний внесок в цій області представляють його монографія «Феномен сакрального в історико-культурному просторі» (2002 р.) та докторська дисертація «Проблема сакрального в естетичному процесі» (2010 р.). Роботи присвячені визначенню місця сакрального в естетичному процесі, в становленні змісту категорій класичної естетики, як, зокрема, прекрасне, досконале, піднесене, трагічне, та в процесах трансформації естетичних парадигм. Простежується зворотний зв'язок між сакральним та естетичним, який знаходить в умовах пост-класичної культури своє втілення в процесах десакралізації в суспільно-історичній площині та у зберіганні сакрального в своїй предметній та змістовній глибині саме на рівні естетичного. В процесі розробки даної дослідницької тематики Цепковська К.В. розробила та захистила кандидатську дисертацію на тему «Конфігуративна функція сакрального в культурному бутті сучасної України» (2011 р.).

Потужнім та продуктивним вектором в роботі Луганської філософської школи є дослідження антропологічних, аксіологічних та соціальних підґрунть естетичної реальності, рефлексія існування естетичної реальності в контексті феномену людини, її буття та соціокультурної реальності. Розробки, сфокусовані в такому напрямі, містяться в роботах Воєводіна Олексія Петровича, зокрема їм присвячені монографії «Естетична антропологія» (2010 р.), «Естетичні виміри моралі» (2009 р., у співавторстві з Г.Ю.Галгаш), «Естетична оцінка» (2010 р., у співавторстві з О.В.Гороховою). Результатом наукових розробок автора являється естетична антропологія, котра одержує дефініцію як новий науковий напрям міждисциплінарного дослідження емоційно-чуттєвого розвитку людини з точки зору культури. Естетичне як вихідна складова суттєвості людини підлягає аналізу у транскультурному порівнянні з утилітарним, моральним, художнім та логічним.

Осмислення буденності як координати людського буття, що носить субстанційну роль, здійснюється в роботах Лустенка Андрія Юрійовича, зокрема в тексті монографій «Проблема обыденности в философско-эстетическом контексте» (2012 р.) та «Естетика буденності» (2012 р.), а також в докторській дисертації «Буденність як філософсько-естетичний феномен» (2013 р.). Впроваджується методологія аналітики буденності як окремої предметної площини, засвоєння котрої визначається культурно-естетичною нормативістикою окремої доби та яка відіграє стосовно реальності естетичного складний комплекс адаптивних, прагматичних та інноваційних функцій.

В перспективі дослідження соціальних підґрунть естетичної реальності, зокрема реальності інформаційних процесів та інформаційної цивілізаційної ідентичності істотний внесок представляють розробки Яковенко Марини Леонідівни, такі, як монографія «Мультипарадигмальність естетичного: специфіка інформаційної культури» (2012 р.) та докторська дисертація «Парадигма естетичного в інформаційному просторі культури» (2013 р.). В роботах проведено дослідження парадигмального поля естетичного в розмаїтті його предметних просторів у сучасному світі (дизайн, повсякденність, екологія, наука, освіта), проаналізовано диференціація та єдність суб-просторів у загальному полі естетичного.

Осмислення радикальних трансформацій, який зазнають культура, суб'єкт, особистість та сама реальність людини в контексті інформаційної цивілізації, втілюється в концепції Homo Virtues, запропонованій в роботах Лугуценко Тетяни Валентинівни, в монографіях «Видима невидимість людини сучасної культури» (2012 р.), «Віртуальна занепалість людини культури» (2012 р.), та в докторській дисертації «Homo Virtues в сучасному культурному просторі» (2013 р.). Здійснюється аналіз сучасної кризи людської суб'єктивності як результату віртуалізованості людського «Я» в процесі вторгнення інформаційних технологій у всі сфери людського буття.

Результати міждисциплінарного підходу, здійсненого на грані між антропологією, історією культури та естетикою, втілюються в роботах Атояна Арсентія Івановича, зокрема в монографії «Проект универсального человека в ибероамериканской эстетике» та докторській дисертації «Універсальна людина в ібероамериканській естетиці» (2010 р.). За своїм змістом роботи представляють собою цікавий та плідний екскурс у становлення та історію латиноамериканської філософської, художньої, суспільно-політичної традиції. Досліджується доля людської ідентичності в полі напруги міфологічних, історичних, естетичних полюсів ібероамериканської картини світу, що втілюється в концепті універсальної людини. В процесі розробки даної дослідницької тематики Скороварова Є.В. розробила та захистила кандидатську дисертацію на тему «Концепт естетичного досвіду в сучасній євро-американській естетиці» (2010 р.).

В процесі роботи над тематикою аксіологічних та соціальних підґрунть естетичної реальності були розроблені та захищені наступні кандидатські дисертації: «Діалектика естетичного та економічного у соціокультурних проявах людської життєтворчості» (2007 р.), дисертант – Лугуценко Т.В., «Естетична доцільність як феномен імперативності (на аналізі економічної діяльності)» (2008 р.), дисертант – Журба М.А., «Естетичні чинники соціальної регуляції» (2011 р.), дисертант – Єрьоміна О.А., «Війна і мир як естетичний простір трагічного» (2011 р.), дисертант – Стороженко І.Д., «Інерційні механізми культури» (2012 р.), дисертант – Атоян Г.В., «Креативна діяльність як спосіб інкультурації людини в сучасний соціум» (2012 р.), дисертант – Кузьміченко І.О.

Аналіз естетичного категорійного апарату, зв'язок сучасного культурного контексту з класичною теоретичною спадщиною здійснюється в роботах Мізіної Лариси Борисівни, як, зокрема, в монографії «Естетична інтерпретація історії мистецтва: сучасне бачення» (2006 р.) та докторської дисертації «Категорійні засади естетичного аналізу історико-художнього процесу» (2007 р.). Розглядається спектр можливостей понятійного апарату естетики з урахуванням змістовної трансформації вихідних естетичних категорій, таких, як «художній образ», «зміст», «форма», «почуттєве». Проводиться осмислення придатності та теоретично-системних потенцій класичного категорійного апарату естетики в перспективі історико-художнього процесу.

В процесі роботи над тематикою осмислення категорійного тезаурусу естетичного в її класичному та сучасному темпоральних зрізах були розроблені та захищені наступні кандидатські дисертації: «Засадничі принципи «наукової естетики» Томаса Манро» (2008 р.), дисертант – Шелякіна А.В., «Онтологія ідеалу у просторі естетичної свідомості» (2009 р.), дисертант – Ухов О.С., «Раціональні виміри естетичної оцінки» (2009 р.), дисертант – Горохова О.В., «Стилістична парадигма філософствування як естетична проблема» (2010 р.), дисертант – Яценко О.Д., «Естетична сутність потворного: від класичної до некласичної парадигми» (2011 р.), дисертант – Єременко Ю.В., «Проблема атараксії в процесі еволюції філософсько-естетичних вчень» (2013 р.), дисертант – Рудько В.О.

Естетичні та аксіологічні аспекти християнського теолого-антропологічного континууму у якості окремого дослідницького поля на просторі практичної філософії підлягають рефлексії в роботах Ісаєва Володимира Даниловича, в монографіях «Человек в пространстве цивилизации и культуры» (2003 р.), «Реальність людини» (2006 р.), «Естетика та етика Григорія Сковороди: минуле та сучасне» (2007 р., у співавторстві з В.В.Левченко), «Філософія наукового пізнання» (2010 р.), «Естетична імперативність: здобутки та поразки соціуму» (2010 р., у співавторстві з М.А.Журбою).

Науковцями кафедри прикладної філософії та теології введено в науковий обсяг та осмислено в плані ретроспективи історико-культурної персоналії філософська спадщина Гогоцького С.С., російського філософа та педагога ХІХ століття, що було втілене у виді двохтомної публікації його наукових праць: «Гогоцкий Сильвестр Сильвестрович. Т.1. Философия. Богословие» (2008 р.), «Гогоцкий Сильвестр Сильвестрович. Т.2. Педагогика» (2010 р.). Багатошаровість інтересів філософа-ідеаліста, суспільного діяча репрезентована широкою палітрою його робот, введених в тезаурус сучасного наукового та історико-філософського мислення в результаті роботи В.Д.Ісаєва та В.І.Ільченко.

В процесі розробки теми естетичних аспектів християнського континууму Кобилкін Д.С. розробив та захистив кандидатську дисертацію на тему «Естетичний простір метафори релігійної комунікації» (2012 р.).

В кандидатському дослідженні Дерев'янко К.В. вперше у російсько-українській історико-філософській традиції введено у вітчизняний науковий простір науково-понятійну спадщину австрійського естетика ХХ століття Ганса Зедльмайра. Проведена інтерпретація його ідей, зокрема його теорії кризи сучасного мистецтва, на матеріалі чого була успішно захищена дисертація «Концепція «кризи сучасного мистецтва» в естетиці Ганса Зедльмайра» (2009 р.).

Одним з актуальних напрямів роботи Луганської школи є аналіз стану сучасної цивілізації в світлі кризи та трансформації соціокультурних домінант, зокрема в контексті постмодерних домінант. В перспективі осмислення тенденцій сучасної культури в умовах постмодерної естетики був розроблений навчальний посібник для студентів ВНЗ «Українська культура у вимірах постмодерну» (2011 р.), авторами якого є О.А.Вячеславова та А.Д.Чаус. В роботі висвітлюються особливості перенесення постмодерного світобачення на український ґрунт. Розкривається зміст поняття «неоміфологізм» як специфічної форми актуалізації аксіологічного досвіду особистості в умовах здійсненого в постмодерні «антропологічного колапсу». В процесі розробки теми посткласичної естетики були написані та захищені наступні кандидатські дисертації: «Ніцшеанство в естетиці ХХ століття» (2011 р.), дисертант – Калтишев С.В., «Специфіка крос-культурних взаємодій в умовах глобалізації» (2012 р.), дисертант – Конопльова Г.О.

Луганська філософська школа, її історія, її базові дослідницькі позиції, інтелектуальна та ціннісна атмосфера, що втілюється в її роботі, слугує переконливою ілюстрацією тези про відсутність провінційності та містечковості на мапі культурного буття, глибокої умовності та релятивності суспільно-історичного центризму стосовно дійсності та історії філософської думки.

За період з 2010 по 2016 рік викладачами двох кафедр, що увійшли до складу кафедри філософії, культурології та інформаційної діяльності, надруковано понад 260 статей та тез. Видано 5 монографій, 1 навчально-методичний посібник (у співавторстві), 1 підручник (у співавторстві), 1 методичний посібник.

За останні п’ять років чотири особи захистили дисертації і отримали науковий ступінь за такими спеціальностями: 09.00.04 – філософська антропологія, філософія культури, 09.00.08 – естетика, 26.00.01 – Теорія та історія культури.

Професор Єременко О.М. у 2009 році отримав премію ім. Д. Чижевського НАН України за цикл праць з методології історії філософії (постанова Президії НАН України від 25.02.2009 р.).

Викладачами кафедри підготовлений до друку підручник з релігієзнавства «Релігієзнавство: історія і теорія релігії» під загальною редакцією проф. Єременко О.М. і проф. Смоліної О.О.

Проф. Єременко О.М. працює над монографією «Пророчества Нострадамуса и теория событем».

Доц. Чурсін М.М. працює над монографією «Вища освіта в умовах інформатизації суспільства»

Колективом кафедри регулярно проводяться наукові конференції, у яких беруть участь викладачі та студенти факультету. За період з 2010 по 2015 рік було проведено 5 таких конференцій, на яких виступило більш ніж 100 викладачів та близько 200 студентів та аспірантів.

Викладачі кафедри приймають активну участь у роботі міжнародних, всеукраїнських та міжвузівських наукових конференцій, семінарів, симпозіумів і круглих столів.

**Розділ 2. ФІЛОСОФІЯ ЯК НАУКА ТА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ**

**2.2 Філософія як спосіб формування критичного мислення**

Необхідність методологічної і світоглядної спрямованості у викладанні філософії обумовлена самими функціями цієї науки. До речі, прийнято вважати, що філософія - це і є світогляд. Пригадаємо позицію М. К. Мамардашвілі, який вважав, що філософія - це і темперамент, і спосіб життя, і стан думки [3, С.83]. Також необхідно зауважити, що даною проблемою цікавилась ціла низка відомих філософів, таких як: А. А. Гусєйнов, А. Ф. Зотов, І. Т. Фролов, А. Б. Кнігін, М. Є. Максюта, Г. Д. Орєшнікова та інші.

Розглядаючи дану проблему в практичному плані, хотілося б вказати на ті труднощі, з якими стикається сьогодні більшість з нас. На нашу думку, влучно було б їх віднести до так званих об'єктивних труднощів у викладанні філософських дисциплін, й самої філософії як науки.

Перш за все, слід сказати наступне: фактична ситуація у викладанні філо­софських дисциплін для нефілософських спеціальностей така, що аудиторія може бути представлена самими різними спеціальностями, як "технічними", так і "природничими" та "гуманітарними". Також форми і тривалість занять, як правило, значно відрізняються.

Відповідно до вимог реалізації виховально-навчального процесу виокремлюються - підготовча, тренувальна, узагальнююча, повторювальна та контрольна форми навчання [4].

У подібній ситуації виникає необхідність у створенні методичних схем, які підходили б у самих різних випадках, але разом з тим, по можливості, не профанували зміст філософського курсу. При цьому, на наш погляд, його провідною ідеєю в разі нефілософських факультетів є ідея філософськи освіченого вченого-фахівця. Така ідея не містить в собі того, що названий спеціаліст, крім позитивних занять предметом власної дисципліни, повинен неодмінно займатися також і філософськими обґрунтуваннями цієї дисципліни. Хоча, звичайно ж, і ця можливість не виключається. Але істотним в ній є те, що філософськи освічений учений, і як учений, і як людина, завдяки заняттям філософією виявляється здатним співвідносити свої знання та навички з можливим граничним горизонтом їх застосування взагалі. Це можливо досягти шляхом постійного тренінгу, в процесі роботи зі студентами, адже він відіграє важливу роль в активізації навчального процесу [2].

Досягнення названої мети вимагає формування наступних установок:

По-перше, негативної вказівки стосовно відмінності філософії від інших способів осягнення світу. Тут основна важкість полягає в тому, щоб відрізнити власне філософське розуміння філософії від зовнішніх забобонів, які припису­ють цьому поняттю неадекватного значення. Дуже важливо для попереднього розуміння відрізнити філософію від різних форм ідеології ("філософій" різних політичних і громадських рухів, верств суспільства, навіть комерційних підприємств та приватних осіб). Доводиться також вказувати на некоректність розуміння філософії як життєвої мудрості, як індиферентного ставлення до подій, як різного роду містико-езотеричних вчень і, головне, розуміння філософії як публіцистичної або квазінаукового інтерпретаційної діяльності з приводу вже досягнутих іншими видами людської діяльності результатів. Традиційна відмінність філософії від міфології, мистецтва і релігії виявляється дещо простішою, і труднощі, викликані нею, пов'язані більше з загальнотеоретичними труднощами такої відмінності, ніж з вкоріненими в свідомості слухачів забобона­ми.

По-друге, викладання філософії, та дисциплін філософського змісту на факультетах, пов'язаних з різними науками, вимагає приділити особливу увагу порівнянню філософії з цими науками в цілому. На щастя, таке порівняння вже може вестися на формальному рівні. Позитивно тут виділяється подібність філософії з науками і, відповідно, наукова конституція філософії. Філософія, як будь-яка наука, є - осягнена в поняттях, тобто ґрунтується на понятійно-категоріальному апараті. Необхідно також зазначити - філософія не є наука, що виконує службову функцію по відношенню до приватних наук. У цьому сенсі з курсу філософії слід виключити методологію науки; дисципліну, безумовно ко­рисну, але котра має зовсім іншу природу і інші завдання. Приклади з різних наук також повинні бути лише часткою на шляху до спільної мети.

По-третє, у зв'язку з виявленим науковим статусом філософії слід вказати на проблему співвідношення філософії як науки, і філософії як "природної схильності". У цьому сенсі філософія, в якості науки, повинна бути розглянута як здійснення даної дисципліни в якості "природної схильності", і немислимою без такого здійснення. З іншого боку, тут же потрібно вказати на необхідність здійснення філософії як науки в філософуванні, як екзистенціальне діяння людини, котра намагається осмислити світ філософськими категоріями.

По-четверте, особливого розгляду вимагає співвідношення філософії та історії філософії. Точніше, проблеми можливості єдності філософії при плюралізмі філософських позицій в її історії, та проблеми скептицизму щодо досягнення філософських істин через історичні зміни таких. Тут же повинні бути намічені основні проблеми походження філософії, а також її можливу завершеність. Цією установкою повинен бути перший, слідом за загальним введенням, в якому самі установки позначаються, блок курсу філософії - історико - філософський. Його завданням є формування на конкретних прикладах уявлення про способи філософської роботи. Тому, з усього історико-філософського матеріалу вибираються показові зразки, в яких поняття філософії продумано найбільш глибоко. Відповідно, історико-філософський блок орієнтований на показ постановки основних філософських питань і способів розуміння філософії в історії.

По-п'яте, нарешті, необхідно дати установку на загальні позитивні характеристики філософської роботи. До них можна віднести наступні:

1) Філософія є понятійне розуміння того, що притаманне існуючому як такого і в цілому.

2) Філософія є, разом з тим, понятійне осягнення сутності сущого і способу бути кожному у своєму роді.

3) Філософський компонент міститься в прихованому вигляді також і у всіх нефілософських способах співвідношення людини зі світом. Вона має справу з тими визначеннями, якими всі нефілософські види діяльності заздалегідь стають підлеглими, але які можуть бути виявлені тільки за допомогою філософії.

4) Філософія є діяльністю розуму в опорі тільки на свої власні сили і можливості.

Розглядаючи дану проблему в практичному плані, хотілося б поставити акценти на ті труднощі, з якими стикається сьогодні більшість з нас. Доречно б віднести їх до об'єктивних труднощів у викладанні філософських дисциплін, а також самої філософії як науки.

Насамперед, це стосується змісту самих науково-теоретичних проблем. Ми вийшли з-під опіки "єдино вірної доктрини", перейшли від монотеоретичної моделі викладання філософії, до плюралістичної. Сьогодні професійні філософи, а слідом за ними і викладачі, прагнуть по-новому осмислити науково-теоретичний багаж колишньої філософії, здійснити, кажучи словами Гегеля, процес "зняття", підвести філософію до сучасного рівня наукового знання. Прагнуть контекстуалізації, вибудовують діалог різних філософських вчень, парадигм. Все це - необхідність сьогоднішнього дня.

Завдання викладання полягає в тому, щоб не відходячи від науковості тієї чи іншої проблеми, виходячи з рівня підготовленості студентів (він різний на різних факультетах), зробити виклад цієї проблеми доступною сприйняттю для студентів. Тільки тоді, коли студент розуміє про що йде мова, він проявляє інтерес, намагається осмислити поставлену проблему. Приклади з життя, що зачіпають інтереси молоді, суспільства в цілому можуть підтвердити життєву силу філософських категорій, а не будуть здаватися їм непотрібними, відірваними від життя.

У викладанні філософії необхідно подолати пряме "онтологізування", і практикувати усвідомлений плюралізм мов і дискурсів, методів і підходів. При викладі навчального матеріалу необхідно, щоб студент усвідомив різноманіття концепцій, в контексті яких отримує значення те чи інше поняття, вводяться принципи, даються визначення. У той же час необхідно дати студентам можли­вість (на семінарських заняттях) висловити свою точку зору по всіх поставленим проблемам. Саме таке методологічне розуміння і мислення має прийти на зміну традиційним роздумам про єдине правильне визначення, поняття.

Разом з тим, слід мати на увазі ті небезпеки, які чекають нас при об'єднанні різнорідних ідей, принципів і підходів. Як говорить Л. А. Мікешина - "плюралізм легко спокушає, підбиває на еклектику, вседозволеність і беззаконня інтерпретацій, живить релятивізм" [1]. Тому у зв'язку з плюралістичної моделлю постійно виникає питання: як бути з світоглядним вихованням студентів? Чи повинні ми давати студентам певний світогляд? На нашу думку, завдання викладача ознайомити студента з основними напрямками філософської думки, сукупністю базисних філософських проблем та існуючих підходів до їх рішення, і таким чином підготувати студента до грамотного світоглядного вибору, а сам вибір - це особиста справа студента.

Чи зуміє кожен студент зробити грамотний вибір? Наше завдання - навчити студентів філософствувати, міркувати, сперечатися, доводити. Це необхідна умова формування їх методологічного філософського мислення, світогляду в цілому і філософському зокрема. А це можна досягти тільки при обговоренні конкретних і злободенних задач, а також шляхом професійної спрямованості у викладанні філософії. І. Т. Фролов вважає, що треба викладати філософію сильно адаптовану до профілю вузу [1]. З цим не можна не погодитися. У цьому плані категорії і закони філософії дуже добре працюють в педагогіці. На семінарських заняттях можна пропонувати конкретні завдання, пов'язані з розглядом тих чи інших філософських проблем крізь призму педагогічного процесу. Це стосується категорій і законів діалектики, та особливо соціальної філософії (проблема соціалізації, самооцінки, рефлексії, соціального середовища сучасної людини, свободи та відповідальності особистості, проблема цінностей).

Якщо узагальнити все сказане, то можна сформулювати наступний висновок: слід показати студенту, навіщо йому потрібні філософські дисципліни, як ними користуватися. Довести, що філософія, в кінцевому рахунку, не тільки знання про світ, але й підстава для самовизначення людини, а філософські дисципліни, в процесі діалогу зі світом, дозволять вибудувати міст довіри та толерантності.

Інновації, породжені змінами в освітній системі України, знаменували утвердження нової парадигми, осердям якої є міжнародна стандартизація середньої та вищої освіти. Згідно з такими стандартами школи, вищі навчальні заклади повинні створювати умови для саморозвитку особистості, навчати дітей та молодь самостійно віднаходити відповіді на освітні та наукові проблеми, виховувати їх на дотриманні принципів патріотизму та демократії. «Нова філософія освіти, що полягає в реальному, а не декларованому індивідуальному підході до кожної особистості, у партнерстві учителів і учнів, у принципово інших методах та іншій етиці навчання, – це і є інновація як сукупність принципово нових «винаходів» чи «відкриттів», що торує шлях до наступних вдосконалень, відкриттів і звершень. Саме вона відповідає тій парадигмі особистісної орієнтації освіти і всебічного розвитку людини, що проголошена в Національній доктрині розвитку освіти в Україні» [6, 5-6]. Таким чином і методики навчання дисциплін повинні базуватися на педагогічних практиках наполягання на критичній здатності, допитливості й автономії учня та студента. Адже навчальний процес – це не лише навчання існуючого знання, а й дослідження того, чого ще ніхто не знає. Сучасні західні методики викладання філософії розвинулися саме на практиках критичного мислення як трансформації людської допитливості, притаманної усьому життєвому досвіду, до «епістемологічної допитливості», тобто здатності до самокритики. Теоретиками сучасних практик викладання філософії, заснованих на розвитку критичного мислення, є зарубіжні автори, серед яких У. Джемс, Д. Дьюї, Д. Клустер, Д. Колб, К. Меридіт, Р. Пауль, Р. Пол, Ж. Піаже, Д. Стіл, Ч. Темпл, Д. Халперн, П. Фрейре та ін. На основі їх праць та з усебічним застосуванням світової спадщини класичної філософії і сформувалися методики М. Ліпмана та А. Шарп, О. Бреніф’є, Дж. Парка, Л. Ретюнських та ін. В українській літературі проблемі розвитку критичного мислення у педагогіці присвячували свої роботи С. Мірошник, В. Попков, С. Терно, О. Тягло та ін. Слід наголосити, що поняття «критичне мислення» складне та багатогранне, про що і свідчить широке коло досліджень.

Методологією є запитувальний характер філософії, побудова поліваріантних відповідей, наявність когнітивних, етичних та естетичних інструментаріїв. У цьому контексті показовими є слова педагога П. Фрейде: «Необхідний перехід від наївної до критичної допитливості повинен також супроводжуватися ретельним формуванням етики, віддаючи при цьому належне естетиці. Краса і пристойність пліч-о-пліч» [6, 52]. Таким чином, учні мають можливість обговорювати широкий спектр проблем, що їх турбують, розвивати здатність до розмірковування та рефлексивно-критичного вибору світоглядних позицій. У дослідників часто виникає запитання: «Чому М. Ліпман був так упевнений у тому, що саме філософія є потрібним ресурсом для освіти та самостійного мислення і навчання?». Прямої відповіді автор не дає, проте з численних статей та інтерв’ю можна зробити такі висновки: – філософи розробили інструментарій логіки та аргументів, необхідних для процесу критичного мислення; – філософія сприяє запитуванню, неупередженості, ясності та чіткості мови у мисленні; – філософія поєднує складові навчального плану в єдине ціле, надаючи йому форми та змісту. Вона надає засоби для навчання і формує концептуальні засади з усіх предметів; – філософія змушує думати про зв’язок між фактами та цінностями, засобами та цілями. Філософія формує навчання всередині досвіду і ставить питання про головні проблеми людини, такі як чесність, справедливість, свобода, відповідальність, істинність та хибність тощо; – філософія є передовсім практикою діалогу як методу дослідження, що посилює мислення і навички спілкування, спирається на різні точки зору та підкоряє індивідуальне мислення групі людей. Загалом методика «Філософія для дітей» розвиває чотири типи мислення: – колективне: міркування з іншими; – турботливе: міркування про інших; – критичне: прийняття обгрунтованих рішень; – креативне: створення нових ідей. Усе вищесказане дає підстави дійти висновку про «необхідність вживання заходів для перетворення звичайної практики в практику критичну. Можна виділити чотири етапи або кроки в критичному осмисленні практики: (1) критика практики своїх колег, (2) самокритика, (3) корекція практики інших, (4) самокорекція. Звичайна освітня практика в тій мірі стає критичною, у якій присутні будь-який або всі ці фактори. Рефлексія …включає активну настанову на зміни, а не просто пропозицію таких змін. До того ж осмислення практики впроваджує дослідження в практику, а вдале дослідження несе в собі відповідні корективи» [9, 15]. Таким чином, навчання відбувається за моделлю сократівської бесіди, що дозволяє учню (або студенту у ВНЗ) розвивати й оцінювати своє мислення в порівнянні з мисленням інших. Так як учасники відповідають на сократичні запитання з їх власних точок зору, то таке обговорення неминуче постає багатовимірним. М. Ліпман зазначає, що «робота в спільноті дослідників вимагає від людини завзятості, хоробрості, особистої відданості групі в ході її становлення і розвитку та інші сократичні чесноти. Вона спрямовує людину на шлях буття-в-світі, що веде до інтерсуб’єктивного за своєю природою розуміння і самопізнання. Кінцевий продукт такої роботи теж інтерсуб’єктивний. Єднаючи людей, ми не просто множимо їх інтелекти, досвід і перспективи. Швидше ми націлюємося на виробництво практичного знання взамін думок, перспектив, спільних дослідів і сумнівів щодо тих чи інших дорогих нашому серцю вірувань. Зверніть увагу, цей процес дуже не схожий на процес вироблення аргументації. Швидше він нагадує оркестр, у якому кожен інструмент грає важливу роль у створенні музичної гармонії. Оркестрів може бути багато і відповідно багато буде творів, зіграних натхненно і красиво» [10, 34].

Отже, спільнота дослідників мислиться як неформальна група людей, зайнятих пошуком істини у формі «сократичного діалогу». Учитель тут більше не виступає в ролі експерта, судді, енциклопедиста, і в нього немає готового рішення (як, скажімо, на уроці математики). Його завдання (оскільки він знає більше учнів) – позначити проблемне поле, стимулювати й організовувати пошук у незвідане. Варто вказати на прямий аналог ролі вчителя з постаттю Сократа. Широко відоме турботливе ставлення античного мислителя до своїх учнів. Він називав їх не інакше, як друзі або приятелі, але не учні. Сократ не навчає їх, а «бесідує». «Біограф Сократа повинен особливо різко підкреслити одну дивну властивість його душі: це – не тільки відсутність і тіні егоїзму, але деяке повне самозречення. Сократ, ніби забуваючи про самого себе, цілком занурювався в душу іншої людини – саме занурювався в неї, а не «копався» в ній, намагався дивитися на речі та явища очима цієї людини, відчувати її почуттями, мислити її думками» [2, 104]. Подібною є роль учителя, як модератора у даній методиці: він логічно скеровує дискусію, проте у філософському сенсі є лише одним із її рівноправних членів.

Отже, слід погодитися, що наведення сильних чи слабких аргументів у спільній дискусії дійсно є процес творчий. Оскільки діалог грунтується на винахідливості та креативості, учасники досліджують і сам цей творчий процес формування таких аргументів усередині діалогу. Таким чином, можна стверджувати, що пізнання з необхідністю передбачає залучення творчої думки. Але разом з тим, що діалог є процесом креативнивного мислення, його учасники повинні також заручитися критичним мисленням, щоб дійти розуміння предмета і явища дискусії. Саме ці два способи мислення у своїй рівновазі є основою для «спільноти дослідників». Зрештою, участь у діалозі передбачає ще й турботливе мислення, що має справу з нашими емоціями, із залученням особистісних цінностей, переконань, вірувань та моралі до своїх аргументацій. Тому саме тріада критичного, креативного та турботливого милення у своїй цілісності є запорукою результативності методики викладання філософії.

**2.2 Філософія і прогрес: діалектика взаємодії**

У сучасному гуманітарному знанні вже стало певною традицією оцінювати стан культури, а отже і науки, суспільства та особи як кризовий, перехідний, нестабільний та ін. Для обгрунтування такої позиції наведена суттєва аргументаційна та фактологічна база. Доволі очевидною каузальною основою ситуації, що склалася, можна назвати широко розповсюджену позитивістську ідеологію прогресу. Зі смертю Абсолюту, постульованої Ф. Ніцше, суб'єкт отримує всі повноваження щодо облаштування світу згідно із власним волевиявленням. А оскільки основною атрибутивною рисою суб'єкту є раціональність, про що вельми красномовно свідчить історія західноєвропейської метафізики, то характер цього облаштування автоматично набуває позитивного значення та оптимістичного телеологічного змісту. Однак результат реалізації свободи волі суб'єкту виявляється дещо неочікуваним і непередбачуваним. І тоді постає гостра необхідність саме філософської, цілісно світоглядної рефлексії над динамікою соціокультурних змін сучасності. Сформулюємо ряд питань, які при всій очевидності та актуальності, залишаються без відповідей: - Чи можливий прогрес у культурі (а отже, і в філософії, її, тобто культури, породженні та квінтессенції); - Що взагалі є прогрес: рух від «гіршого» до «кращого», який заданий невідомо яким apriori; або перехід в «інше», чий аксіологічний статус далеко не самоочевидний; - Чи є філософія «відповідальною» за метаморфози соціуму, або ж її функція( до речі, необов'язкова) стримано або захоплено фіксувати та розплутувати різоми, дискурси, мовленнєві ігри, і жити серед нескінченного поширення простору текстів. У своїй, вже названій класичною, роботі «Стан постмодерна» (1979 р.) Ж. Ліотар ставить питання про легітимність філософії, оскільки остання у своїй класичній (від античності до Гегеля) та некласичній (марксизм, психоаналіз, екзистенціалізм, філософія життя) традиціях сформулювала метанарратив, що обгрунтовує філософію влади, а звідси, забезпечила її, влади, легітимність. Окільки влада, згідно з Ліотаром, об'єктивної легітимності не має, остільки алібі втрачає і філософія. Ії, філософії, сутністю та функцією проголошується концептуальне обгрунтування дискурсу влади, що робить можливим реалізацію самого феномену володарювання. Легітимність філософії також міф, що дозріває в надрах згадуваного вище метанарративу. Дефінітивно позбавлений універсалій простір хаосмосу представляє собою конгломерат окремих локальностей, в межах кожної з яких влада і філософія взаємно обумовлюють одна одне. З цього витікає кілька наслідків: По-перше, скинувши з себе (цілком добровільно) статус мета-науки філософія набуває такого ступеню свободи, що може ставити соціальні діагнози, не турбуючись про успішність лікування. Тобто, на сучасному етапі філософія й надалі залишається совєрідним виходом за межі наявного буття, адже філософія є, передусім, рефлексія. Отже, за сутністю є протилежною ідеології. Проте така дифференціація можлива лише за умови наявності маркованого простору для виявлення бінарних оппозицій. Апогей суб'єктивізму, апогей свободи, а отже, апогей влади декларує релятивність будь-якого маркованого простору. Тому покликанням філософа стає «творення концептів», як переконують Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі в знаменитій роботі «Що таке філософія?» Цікаво, що автори педантично аналізують механізм філософствування як творення концептів, а дійсно метафізичні питання «з якої причини» та «для якої мети» здійснюється подібна діяльність красномовно примовчують. Цілком логічно, бо метафізика у механізм або механізацію не вписується. По-друге, викликає сумнів та проголошується не обов'язковими системність і концептуальність філософської класики разом з «бритвою Оккама»: процедури деконструкції та мовленнєвих ігорнескінченно привабливіу своїй вільній метафоричності, аллюзіях, смислових складках. Філософія еволюціонує (мутує, прогресує?) в естетику. Умовність маркування стирає межі дифференціації науки та філософії, філософії та мистецтва. Філософія, легковажно відмовляючись від строгості, категоріальності мислення, трансформується в літературу, ессеїстику, вільний жанр оформлення думки. Конкретні науки, охоплені евристичним пафосом, все більше віддаляються від світоглядної філософської парадигми, декларуючи свою автономність. Натомість, досягаючи грандіозних успіхів у вирішенні конкретних задач, окремі науки виявляються безсилими перед необхідністю комплексного осмислення отриманої інформації, переведення її на аксіологічний, дійсно культурний рівень рефлексії. Ситуацію можна охарактеризувати знаменитим афоризмом Геракліта: «багато знань розуму не навчає». Ситуацію у сучасному науковому товаристві є підстави порівняти із визначення абсурду як розмови сліпого з глухим: у кожного своя правда, але діалог неможливий. Кількісний показник інформації зростає у геометричній прогресії, а якісної її абсорбації не відбувається. Втрачено медіатор комунікації, а тому показовою метафорою сучасності стає самотність у натовпі. По-третє, кінець «епохи нарративів» означає кінець епохи цілісного опису реальності, тобто наявного буття, оскільки буття (навіть наявне) позначене тисячоліттями метафізики, яка явно стоїть на шляху прогресу філософії. Напевне, саме прагненням прогресу, виходу на новий рівень філософствування, пояснюється маніакальне прагнення постмодернізму до негації метафізики. Специфіка метафізичного знання полягає не у позитивному рішенні складних задач, не у створенні чергової декриптивної інтерпретації реальності. Метафізика як метод пізнання полягає у виокремленні фундаментальних протиріч, в координатах яких і відбувається смислоутворення, тобто простір культури. Пізнання – не результат, не інформація, а спосіб життя, спосіб буття людини у світі. Отже, метафізику наврядчи можливо назвати хоча б одним зі шляхів, що веде людство до світлого майбутнього. Цілком зрозуміло, що метафізика з ідеєю прогресу, м'яко кажучи, суперечать одна одній. Слід зазначити, що метафізика неодноразово ставала об'єктом нищівної критики. Адже забагато незручностей витікає із самого факту її існування. Проте знову і знову історія вносить свої коррективи і реанімує метафізику. Історія доволі часто зіштовхує дати, парадоксальним чином поєднуючи полярні події. У 1976 р. йде з життя М. Гайдеггер, засновник фундаментальної онтології та ініціатор «лінгвістичного повороту», коли мова крізь мовчання вловлює Буття і дає йому бути в могутності поетичного мовлення. Але не до мови у гайдеггерівському розумінні, коли на початку 80-х складається зусиллями Дельоза і Гваттарі проект шизоаналізу, де людина і соціум представлені в якості «машини бажань», в порівнянні з якою ніцшеанська «воля до влади» виглядає як достойменна пастораль. Буття і машина бажань? Ці персонажі з різних Галактик, тим більш, що машина наочна, а Буття – метафізична примара. Автори шизоаналізубеззаперечно праві у наступному: якщо із людської сутності видалити метафізичне підгрунття, те, що залишиться, сміливо можно називати машиною бажань. Соціокультура зникає у зв'язку з відсутністю попиту та перевтілюється в настольну гру кочевників Го. Найвищою цінністю, що надає хоч який-небудь сенс всьому цьому дійству проголошується «тіло без органів», тобто капітал. Залишається лише запитати: Чи бажаєте Ви жити у такому світі? Прогрес філософії триває… І знову про зіткнення дат. У 1979 р. М. К. Мамардашвілі читає студентам ВГІК курс лекцій про сучасну європейську філософію. Аудиторія не філософська, і Мамардашвілі, не поринаючи у терени спеціальної термінології, прагне пояснити сутність філософії як такої, у тому числі і сучасної йому. Вражає наростаюча акутальність висловлених ідей більше ніж тридцятирічної давнини. Наведемо деякі з них. «Світ існує незалежно від нас, і він набагато більший за нас і від нас вимагає прийняття, або, як говорив Декарт, великодушності. Що таке «великодушність»? Великодушність – це велика душа. А велика душа – це душа, здатна вмістити інше і не здригнутись» [3, с.14]. Ось вам і «машина бажань». І далі: «…Філософське знання … не повідомляється. Воно є особистісний акт, якому можливо допомогти, але не бельше» [3, с.15]. Далі ще більш конкретно: «Філософія пов'язана з феноменом особистості. Якщо є особистість, це означає, що здійснився певний філософський акт, знає про це особистість, або не знає» [3, с.17]. Можно, звичйно, говорити про вимушену ізоляцію Мамардашвілі, як й інших крупних радянських філософів того періоду від «магістралей» європейської філософської думки. Проте у його випадку це не так. Мамардашвілі за визначенням людина світу. І хай там що, а французська філософія йому, знавцю та налітику творчості М. Пруста відома як нікому іншому. Наведемо цитату, яка відразу ж у 1979 р. (рік виходу «Стану постмодерну») пропонує «погляд з гори»: «Можна дати наступне грубе визначення всього пафосу сучасної європейської філософії. (перед цим я говорив: в цілому сучасна ситуація характеризується феноменом ідеологічних соціальних структур, ідеологічних соціальних рухів). Цей пафос є антиідеологічний пафос, тобто спроба в ідеологічній ситуації зорієнтувати людину так, щоб вона могла в собі призупиняти дію ідеологічних механізмів, могла завойовувати та займати певну позицію, яка з ідеологічних механізмів не витікає, або, навпаки, ними навіть забороняється. Коротше говорячи, це знову ситуація очищення свідомості і розуму, але вже очищення їх від ідеологічних елементів та ідеологічних структур» [3, с.3536]. У прямому зв'язку з вищевказаним знаходиться ключова для Мамардашвілі теза: «Мислення про буття є спосіб буття того, хто мислить» [3, с.86]. Пригадаємо гайдеггерівське «забуття Буття», за яким – відразу – обрив у Ніщо. Отже, культура не існує у вигдяді суспільної свідомості, або особливого простору ідеальних сутностей. Також необгрунтованим буде порівняння феномену культури із музеєм досягнень історії людства. Культур, скоріше, можно порівняти із горизонтом трансценденції, що примушує людину долати саму себе, руйнуючи кордони наявного буття у пошуку метафізичних цінностей. Маршрут цього шляху скласти неможливо. Кожен змушений самостійно викарбовувати власну позицію, на що звернув увагу ще Сократ на зорі європейської культури. Тому культура, а отже і філософія, виключно персоніфікована. І якщо замінити поняття особистості поняттям суб'єктивної сингулярності, як це робить шизоаналіз, філософія втрачає легітимність, а культура – здоровий глузд.

Некласична філософія в якості пріоритетного завдання визначила звільнення людини від нищівного впливу ідеологічних механізмів та соціальних стереотипів. Таку спрямованність легко зрозуміти: історія ХХ ст. рясніє кривавими прикладами перемоги ідеології над особистістю. Але особистість без ідеології наврядчи можлива. Справа, по суті, полягає в індивідуальній відповідальності, виваженій рефлексивній позиції замість прийняття «готових рецептів» та «продуктивних алготритмів» досягнення блага. Зробімо проміжні висновки. Постмодерністи у своїй первинно-класичній, радикальній іпостасі були, повторимо, відмінними діагностами. Та ідеологічну винуватість філософії вказали точно. Це був акт сміливий, але безвихідний. Адже й ідеологія втрачала прямолінейну, в дусі тоталітарних ідеоміфологем, настиність. Вона, ідеологія, пішла у простір віртуальної реальності й набула там насправді якості всепроникної радіації. Ідеологія набула інтимність безпосереднього спілкування, ставши неголосною рекламою, перепискою у чаті, блогом, зверненим до всіх, тобто в нікуди. Ідеологію пригнічення постмодерн якщо й не зруйнував як явище, то вже точно позбавив легітимності існування. Але світ не терпить пустоти, й відбувається становлення нового типу ідеології – ідеології зваблення, задоволених потреб та комфортного добробуту. Прогрес відбувся як невпинний рост Itтехнологій, цивілізаційний прорив, що милостиво залишає культурі резервації для «ігор у бісер». Будемо справедливі. Пізній постмодерн в особах К. Апеля та Ю. Габермаса чітко відчув наслідки делегітимізації філософії (читай, культури), постулюючи ідеї «комунікативної етики» і можливості рівноправного спілкування усіх з усіма. Таким чином, спостерігається цікавий перехід від початкового естетичного бенкету постмодерну до імперативу етики. Остання, у будь-якому випадку, є самообмеження, в тому числі, й цивілізаційно-технологічне. Вона також є пошук мови, що виражає смисли та утримує простір розуміння. Адже необмежена свобода закономірно трансформується у свавілля, нестримний егоїзм, а отже призводить до ізоляції особи. Продуктивним полем, що повною мірою сприяє зростанню гіпер-егоїзму, є суспільство споживання та найдивовижніший його аттракціон – віртуальна реальність. Проте філософії давно відомо, що зворотньою стороною свободи є необхідність. І свобода особистості закінчується там, де починається свобода Іншого. Лінійність прогресу, слід відмітити, досить складно пов'язати із свідомим обмеженням. Його, прогресу, цільова установка полягає в іншому. Можливо саме тому М. Гайдеггер так проникливо застерігає проти захоплення технікою, а найсуттєвішою рисою екзистенції називає турботу, а не експуатацію, маніпуляцію або успішність.Називаючи мову оселею буття, М. Гайдеггер намагається перевести увагу сучасників з матеріального, предметного, або мовою метафізики, сущого на рівень Буття, тобто духовного, якісно інший порівняно із суб'єкт-об'єктними оппозиціями. Як і більшість видатних мислителей, М. Гайдеггер створює філософію автономної, тобто самотньої особистості, яка веде діалог із рівномасштабним співрозмовником – Всесвітом. Інша міра світовідношення формує іншу людину – операційного, функціонального, заклопотаного вирішенням нагальних проблем споживача. Подібний образ яскраво змальовує В. Пєлєвін у романі «Generation П». Такий індивід ковзає поверхнею буденності. Мова ж є явище культури за визначенням, оскільки первинно апелює до сутності. Вона може кодифікуватися, тобто існувати в інших логіко-математичних структурах, наприклад, у цифрових, але це вторинно по відношенню до сутності та її не змінює. І не випадково пізній постмодерн акцентований у комунікативній етиці. Адже смилоутворення можливе лише у становленні, діалозі, розширенні меж наявного буття. Специфіка сучасної комунікації полягає у життєвоважливій необхідності почути Іншого, зрозуміти Іншого, прийняти Інше в свою душу. Успіх цієї кампанії стає запорукою та умовою виживання людства. Лінійність прогресу призводить людство на край прірви.

Заспокійлива дія естетизованого простору сучасної соціокультури виконує свою функцію. А філософія, квінтессенція культури, замість виконання одвічного призначення орієнтування у життєвому світі «подала у відставку», тобто позбавила себе легітимності. Технологічно досконала та піднесена демонстрація ескапізму перед викликом, що кидає світобудова тому, хто її пізнає. Отже, філософія постмодернізму є філософією прогресу як технологічно-цивілізаційного феномену, що легітимізує його за рахунок делегітимізації власне філософії. Філософія ж як «мислення про буття» та «спосіб буття» не є суб'єктом прогресу. Саме тому Платон, Кант і Гайдеггер – сучасники у тому сенсі, в якому вони є персоналіями, що утримують культуру та її «великий час». Пошуки коммунікативної етики вельми плідні, й у випадку конструктивного ходу подій відноситься вже не до сфери соціальної діагностики, а до сфери соціальної терапії. Остання зазіхає якщо не на великодушність, то принаймні на терпимість. Проте епоха пост-постмодернізму триває. Дозріває нова метафізика – буття у соціальних мережах. Та це не прогрес філософії, а філософія прогресу.

**2.3 Про роль філософії у підвищення інтелектуально-морального розвитку студенстів**

Викладання філософії має на меті формування світогляду та якісних етичних структур особистості студентів. Проте це не має відбуватися у відриві від сучасної соціокультури, як світової, так і вітчизняної. Остання, як констатують численні доповіді ЮНЕСКО, перебуває у стані гуманітарної кризи і втрачає притаманні їй на протязі сторіч фундаментальні риси. В першу чергу, це стосується розповсюдження культури постмодерну, з якою пов'язане зростання утилітарного мислення, технократизму, прагматизму та конформістських тенденцій.

Виходячи з цього, завдання, що стоять перед академічною філософією у напрямку реалізації вказаної вище мети, ускладнюються і входять у своєрідну конфронтацію з соціальним оточенням, буденністю, в якій існує кожен студент.

Філософський світогляд пов'язує навчально-інформаційну компоненту викладання з виховною, що здійснюється у розкритті моральної оцінки тих чи інших подій сучасного суспільства, роз'яснення складних політичних або культурних ситуацій та інше.

Всі дисципліни, що становлять зміст філософських дисциплін (філософія, логіка, етика та естетика, релігієзнавство, психологія, культурологія, українська та зарубіжна культура, валеологія тощо) є ідеологічно спрямованими та морально навантаженими. Проте ідеологічна та моральна свідомість не вимірюються відсотками і не мають інваріантних показників. Більш того, їх формування не обмежується семестром (як філософія, релігієзнавство, психологія та інш.) або модулем (як етика та естетика). Вони також не залежать від розвитку дистанційного навчання, а базуються на процесі постійного діалогу з викладачем, з собою особисто, тобто вимагають безперервного перебування в живому середовищі культури. Обмеженість часу викладання, в свою чергу, обмежує ефективність впливу: не можна за 7 (! ) лекцій розкрити потенціал двох самостійних дисциплін – етики та естетики, що розвивались два з половиною тисячоліття; не можна в один семінар вкласти три епохи – Середньовіччя, Відродження та філософію Нового часу: інакше, ніж профанацією, це назвати не можна. Надія на самостійну роботу в такому випадку дуже примарна, оскільки студент практично не встигає звикнути до термінології, стилю мислення філософських дисциплін, не говорячи вже про їх екзистенційне засвоєння.

Сучасний студент в більшості випадків має низьку загально-гуманітарну культуру. Школа, з якої він прийшов, не мотивує його до накопичення гуманітарної складової, а соціальне оточення та інформативний простір тільки стимулюють його нігілістичні почуття. Тому тільки університетська освіта має хоча б частково компенсувати ці особисті втрати. Виходячи з цього, було б актуально дещо змінити зміст викладання в напрямку його наближення до практичної реалізації: наприклад, ввести курс "Практична філософія" замість філософії як такої, курс "Етика та естетика" читати як курс "Моральні засади сучасної культури" тощо; в курсі "Валеологія" надати більш питому вагу питанням збереження особистого фізичного і морального здоров'я, оскільки наша нація ще хворіє і її потрібно лікувати, в першу чергу, лікуючи молодь від байдужості та нігілізму.

**Розділ 3. ВІРТУАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ТА ПРОБЛЕМА ІННОВАЦІЇ У ФІЛОСОФІЇ ТА ОСВІТІ**

**3.1 Концептуалізація поняття «віртуальний університет»**

Програмний засіб "Віртуальний Університет" створено на основі сучасних веб-технологій з метою використання можливостей віртуального навчального центру у закладах освіти України для навчання учнів, студентів та викладачів, а також, в організаціях та компаніях для вирішення корпоративних питань щодо підвищення кваліфікації працівників.

Основними перевагами даної системи є:

незначні витрати на встановлення та обслуговування системи дистанційного навчання;

швидкість та висока якість надання/викладання навчальних матеріалів;

зручний та ефективний рівень оцінювання засвоєних знань та виконання самостійних робіт;

залучення більшої кількості абітурієнтів;

зручний інтерактивний інтерфейс, дозволяє розпочати роботу без поглиблених знань комп’ютера;

доступ до системи з мережі Інтернет дозволяє брати участь у навчальному процесі з будь-якого куточку світу;

збільшення конкурентоздатності навчального закладу та застосування в роботі новітніх сучасних інформаційних технологій.

 Поширення систем дистанційного навчання — це природний етап еволюції системи освіти від класичного університету до віртуального, тобто від проектора до комп'ютерних навчальних програм, від звичайної бібліотеки до електронної, від нечисленних навчальних груп до віртуальних аудиторій будь-якого масштабу...

Нині великої популярності серед абітурієнтів набуває **дистанційна форма навчання**.  З року в рік кількість Вузів, що вводять дистанційну форму навчання зростає, також збільшується і кількість спеціальностей за такою формою. Проте, брак технічного, кадрового і фінансового забезпечення стримує процес розвитку.

Поряд з класичними формами навчання (денна, заочна), дистанційна має **ряд переваг**, що забезпечує її затребуваність. При вступі на дистанційну форму навчання абітурієнт надає Сертифікат ЗНО або складає вступні іспити. Він забезпечується необхідним навчальним матеріалом – відео-, аудіо- записами лекцій та семінарів, практичні завдання з методичними рекомендаціями, має доступ до електронної бібліотеки тощо, та самостійно його вивчає у зручний для себе час. Викладачі постійно взаємодіють зі студентом через електронну почту, Skype,  телефон.

**Складання екзаменаційної сесії відбувається дистанційно** – виконання контрольної роботи, співбесіда через Skype, або явкою студента до навчального закладу (як правило, один день).

**По закінченні навчання студент отримує диплом державного зразка**, який нічим не відрізняється від диплому, отриманого при навчанні на інших формах.

**Срок навчання** за дистанційною формою такий же як і при денній: бакалавр – 4 роки, спеціаліст – 1 рік, магістр – 1-2 роки.

Вже сьогодні скористалися правом навчати своїх студентів дистанційно наступні Вузи України: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Херсонський віртуальний університет, Віртуальний університет міністерства фінансів України, та ін. Загальна їх кількість більше 30 закладів освіти.

**3.2 Соціокультурна затребуваність феномену**

Науково-технічний прогрес кардинально змінює і світ, і людину, і стратегії їхньої взаємодії. Простір соціокультури є не тільки результатом експлікації креативності людини, але й визначним чинником детермінаційного впливу на свідомість, мотивацію, діяльність, способи комунікації та самоідентифікації особи.

Основоположним способом зв’яку людини зі світом є пізнання. Цілком логічно, що зі зміною контексту відповідні трансформації відбуваються в характері і в засобах цього зв’язку. Сучасний світ відчуває на собі форсований вплив так званих інформаційних технологій, які втілюють уявлення про пластичність часу і простору, лінійності детермінації та способів означування. Тому пізнання набуває все більшого значення в стратегії взаємодії зі світом, що стрімко змінюється. Таке пізнання апріорі не може бути фрагментарним та хаотичним. Звідси слідує необхідність розуміння пізнання як навчання, систематизованого та послідовного процесу, тобто освіти. Отже, організація ефективної системи освіти, яка б включала в себе навчання протягом всього людського життя є необхідною передумовою успішної адаптації особи до монументальної та строкатої конструкції сучасної соціокультури.

Очевидно, що темпи цивілізаційного розвитку прискорюються в надшвидкому режимі. З іншого боку, традиційна та бюрократизована система освіти по всьому світі не встигає ані реагувати, ані прогнозувати зміст затребуваних технологією та соціокультурою знань та навичок. З цього слідує принаймні дві проблеми. По-перше, процес освіти слід розуміти як відкритий та принципово не завершений. А це означає кардинально інший спосіб організації учбового процесу, змісту навчальних курсів та способів комунікації викладача (тьютора) та учня. А по-друге, необхідність якщо не постійного, то стабільного способу зв’язку учасників навчального процесу актуалізує проблему оптимізації комунікації та взаємодії визначених акторів. Технічні можливості такого зв’язку існують і широко вживані. Це, звичайно, компьютерна інтернет-мережа на базі web 2.0. Більш дискусійним виявляється питання організації процесу освіти за допомогою новітніх технологій. Таким оптимальним способом взаємодії учасників навчального процесу слід вважати віртуальний університет. Доречність його функціонування пояснюється відносною автономністю залучених акторів. Ця автономність представлена:

- у варіативності часово-просторової локалізації (географія месцезнаходження, розклад та витрачений час не відіграють суттєвого впливу на процес і результат навчання);

- пластичності змісту навчального процесу, окремої дисципліни, видів робіт тощо;

- евристичності навчального процесу, що грунтується на більшій самостійності тих, хто навчається;

- вдалому поєднанні академічності традиційного університету як компетентного джерела пізнання та доступності навчання для широкого кола зацікавлених осіб.

Отже, маємо підстави вважати феномен віртуального університету найбільш вдалим способом організації lifelong-learning. Але поняття віртуального університету відносно нове в педагогіці, в його верифікації слід вирізняти ряд суперечливих моментів. По-перше, це якість отримуваної освіти. Доступ до інформації не означає оволодіння нею, трансформації її змісту до якості особистих знань та компетенцій. Тому проблема змісту навчального процесу у віртуальному університеті, організації контролю та рівня виконаних завдань, питання розвитку інтелектуальних здібностей та критичності мислення, рефлексивності свідомості є предметом палких дискусій як прихильників ідеї віртуального університету, так і її опонентів.

По-друге, питання про спосіб мислення. Класичний раціоналізм продукує відповідну системно-структуровану та логічно детерміновану методологію пізнання та освіти. Віртуальний простір передбачає мережевий спосіб організації, що характеризується відкритістю структури, поліваріативністю детермінації та доцільністю модальної логіки. З огляду на це проблема демаркації наукового знання долучається до надзвичайно широкого соціального контексту. Ілюстрацією актуальності цієї проблеми є майже «крестовий похід» фахових психологів проти розмаїття коуч-тренерів, езотериків, апостолів і пророків духовного просвітництва та інше. Крім того, питання про тип і спосіб мислення призводить до важливого філософського питання про сутність розуму і свідомості: або осередок мислення є відповідно його творцем та домінантою інтелектуального життя, або розум і свідомість є знаряддям, функцією мислення, операційною системою діяльності інтелекту.

Також важливим є питання імплементації ідеї віртуального університету. І цей процес містить цілий комплекс проблем юридичного, психологічного, економічного, педагогічного та соціального характеру. Реалізація будь-якої ідеї, навіть за умови беззаперечного обгрунтування її важливості і доцільності, потребує величезної кількості деталізацій та узгоджень. Пошук оптимальної моделі віртуального університету разом з необхідністю вписування її в загальний контекст соціо-політичної будови окремого регіону, держави, освітнього простору як такого також є питанням складним та неоднозначним.

З огляду на всі перелічені фактори, проблема переосмислення ролі і змісту освітніх процесів через призму формування концепту віртуального університету як реалізації стратегії lifelong-learning є питанням надзвичайно актуальним та затребуваним сучасною соціокультурою.

Проблема віртуального університету та віртуалізації освітнього простору є предметом аналітики відомих відчизняних, так і зарубіжних мислителів. Так, відкритість та віртуалізація сучасного освітнього простору проаналізована в роботах В.Бикова, В. Олійника, О. Співаковського, В. Журавського, М.Мура, К.Поппера, О.Потерса, Б.Холмберга, Д.Шейла, А.А. Сейзі, Б. Аріса, Н.Яха, М.Клемента, І.Йенжина, Д.Карахока, Б.Свириденка, В. Воронкової та інших.

Філософський дискурс специфіки віртуального комунікативного простору представлено в роботах Ж.Бодрійяра, Р.Інглхарта, А.Бєлової, В.Штанько, Н.Чижової, Н.Гудзь, О.Онищук та інших.

Фундаментальні проблеми концептуальної трансформації понять знання, пізнання та науки досліджують Л.Альошин, О.Овчарук, І. Сальник, В.Кавалєров, Д.Шапіро, Н.Бєхтерева та ін.

Проблема когнітивного потенціалу практик і технологій віртуалістики у розв’язанні філософських проблем розуму і свідомості грунтовно опрацьовано в роботах В.Гухмана, Д.Сепетія, А.Одинця, В.Карпенка, Н.Яцука та ін.

Віртуальний освітній простір потребує впровадження новітніх навчальних технологій. Аналітика інноваційних технологій освіти знаходимо в публікаціях В.Юнчика, Л.Власенка, О.Корбут, С.Миговича, Е.Усика та ін.

Ідея та необхідність впровадження стратегії lifelong-learning представлена в роботах П.Джарвіса, Дж. Філдса, Ч.Хаєса, В.Дрейвіса, Дж.Коетс та ін.

Отже, обрана проблематика дослідження викликає значний інтерес та жваву полеміку низки мислителів по всьому світі. Але більшість досліджуваних феноменів, пов’язаних із поняттям віртуального університету перебувають у стадії становлення та обгрунтування. Тому проблема віртуалізації освіти та уявлення про навчання як спосіб життя сучасної особи потребує системного та систематичного вивчення.

Віртуалізація простору сучасної соціокультури слід розглядати як доконаний, яле не завершений факт. Для того, щоб більш повно описати масштаби процесів, що мають місце, наведемо ряд статистичних даних.

За останні шістнадцять років обсяг росту ринку послуг віртуального дистанційного навчання склав понад 900%.

Близько 77% організацій різних типів власності у США пропонують веб-підготовку як підхід до вирішення проблеми підвищення кваліфікації працівників.

Використання технологій віртуального дистанційного навчання спонукало до збільшення прибутку 42 % організацій.

Більше 67% асоціацій пропонують портативне електронне навчання в тій або іншій формі.

99% користувачів дистанційних курсів переконані, що віртуальне навчання допомогло їм підвищити рівень освіти і компетенції.

Передбачається,що ринок електронних навчальних послуг до 2020 року становитиме 37,6 млрд. доларів.

Відношення рентабельності між традиційною системою освіти та віртуальним навчання становить 75:1.

До 2019 року відео (як спосіб передачі інформації) становитиме 80% всієї веб-активності. [8]

Отже, маємо підстави стверджувати, що питома вага віртуального навчання вельми суттєва. З точки зору економічних чинників віртуальне навчання надзвичайно рентабельне, ефективне у вирішенні нагальних проблем та демонструє галопуючі темпи зростання. Крім того, загальна соціокультурна та цивілізаційна тенденція до прискорення динаміки різного роду процесів (навчання, розвиток технологій, інтентивність виробництва та різноманітність викликів та проблем, що потребують вирішення: від екзистенціальних до екологічних тощо) призводить до карколомного культурологічного зсуву. Як відомо, культура Античності – це культура голосу, і слова, що звучить (поеми Гомера і Гесіода, демократія і риторика, антична трагедія і стоїчне лектон). Культура Середньовіччя – культ і авторитет написанного слова, тексту і автора. Започаткована модерном традиція сенсоутворення через художній образ призводить, з рештою, до візуалізації сучасної культури. Тому зрозуміло, що технічні можливості продукування та трансляції змісту через візуалізацію широко використовуються в комунікації в цілому та навчанні зокрема. Так про цю ситуацію пише О. Кивлюк: «За умов поглиблення інформатизації всіх сфер життєдіяльності суспільства активно поширюється віртуальна освіта – різновид освіти, технологічною основою якої є інформаційно-комунікаційні технології». [14, с.26]

Піддаючи аналітиці зазначені вище процеси, ряд авторитетних дослідників [13, с.11] наводять такі базові характеристики вищої освіти у 2020 році.

Масова адаптація та впровадження відеоконференцій і віддаленого навчання. Така компонента виправдана загальною соціокультурною тенденцією візуалізації та свободою від часо-просторової локалізації учасників навчального процесу.

Індивідуалізація навчального процесу, вираховування індивідуальних результатів і здібностей студентів. Індивідуалізація навчання зумовлена, з одного боку, полісемантизмом сучасної культури, впровадженням постнекласичної парадигми епістемології та постструктуралістської або анархістської методології, а з іншого, відмовою від розуміння процесу освіти як уніфікації та стереотипізації людського мислення та особистості. Тому зазначається, що в суспільстві змінюється зміст вимог до випускників вишів, що будуть грунтуватися на індивідуальній компетенції.

Зміни очікують саму структуру вищої освіти. На зміну традиційній системі організації навчального процесу передбачається перехід до гібридних класів, комбінуванням он-лайнових компонент із відвідуванням занять. Таке поєднання класичної та інноваційної освіти може стати вельми ефективним для вирішення нагальних проблем вищої освіти.

Ринок економічних відносин диктує свої правила не тільки відносно змісту та рівня компетенцій працівник, а насамперед, стосовно напрямку та фаху кваліфікації та спеціалізації. Так, учасники проекту «Формсайт компетенцій 2030» більше двох років проводили системний аналіз технологічних, економічних та соціальних змін у 19 ключових галузях економіки[13, с.14]. За їх прогнозами, так званою «картою майбутнього», визначено перелік професій, які втратять свою затребуваність на ринку праці у найближчі 15-20 років. На думку аналітиків, свою актуальність втратять насамперед професії, функції яких можливо автоматизувати, або сутність яких полягає в посередництві між ринком товарів і послуг та їх споживачами. Тому сучасним фахівцям недостатньо лише обізнанності та набору оперативних навичок. Автоматизація, технологізація та інформатизація сучасного суспільства потребуються певної зміни пріоритетів в освіті. Так, дослідниками встановлюється такий перелік загальних навичок і компетенцій, які необхідні затребуваноме фахівцеві незалежно від сфери діяльності.

Системне мислення. В основі таких вимог з боку торгівельних корпорацій та різноманітних організацій лежить філософське уявлення про світ як злагоджену систему зв’язків, процесів, явищ і речей. Підготовлений квантовою механікою, філософією нестабільності, теоріями комунікативної дії та дискурсивної етики сучасний світогляд переорієнтований на принципово нове сприйняття та розуміння дійсності, яке не вичерпується функціональністю та праксеологією.

Клієнтоорієнтованість. Закони ринку встановлюють нові напрямки детермінації в організації суспільного життя. З економічної точки зору цілком зрозуміла та виправдана ситуація. Але якщо мова йде про мистецтво, науку, або систему освіти, то питання одразу набуває дискусійного характеру. Адже яким чином нам слід розуміти, наприклад, сучасний університет: як організацію з надання освітніх послуг, або як осередок та транслятор культури? Ця проблема містить в собі два важливих аспекти: комунікаційний та стратегічний. На зміну традиційній моделі ієрархічної диспозиції вчитель-учень сучасне суспільство продукує двосторонній партнерський зв’язок у здійсненні евристичної діяльності. Разом з тим, більш невизначеною стає проблема мотивації та соціальної відповідальності учасників освітнього процесу.

Міжгалузева комунікація. Відомо, що наука використовує формалізовану мову. Цей факт пояснюється доцільністю та об’єктивністю, до якої прагне наука. Проте, ситуація складається таким чином, що навіть фахівці однієї галузі знання, наприклад фізики, але різних теоретичних систем, просто не мають спільних точок дотику для взаємодії. Тобто, людство продовжує будування своєрідної «Вавілонської вежі», диференціацію мов і способів означування, що унеможливлює спілкування і порозуміння. Але за умови високого рівня розвитку технологій, така ситуація просто небезпечна. Тому необхідність своєрідного «стереоскопічного бачення» ситуації поєднується із необхідністю ефективної взаємодії в спільноті. До вирішення саме цієї проблеми побрібна міжгалузева комунікація.

Знання декількох мов і різних типів культур. Ця вимога логічно слідує із попередніх. Чи може володіння іноземною мовою бути професією в сучасному світі? Поки що так. Але успішність в контексті сучасності пов’язана із доступом до передової інформації та технології. Склалося так, що саме англійська стала латиною сучасності. Тому володіння цією мовою є базовою вимогою при працевлаштуванні. Крім того, міжнародна економіка стрімко розвивається і потребує фахівців, здатних орієнтуватися в строкатому контексті сучасного світу.

Навички управління проектами та людьми – від локальних груп до спільнот. Управління також вимагає цілісного бачення та стратегічного мислення. Це принципово інший рівень розуміня свободи та відповідальності. Людина-працівник не розглядається як «гвинтик» системи, а як свідомий партнер спільних прагнень. Така переорієнтація зумовлена уявленням про світ як динамічну та нестабільну систему. Звідси слідують наступні вимоги до компетенцій, а саме: уміння працювати в режимі багатопроблемності й в постійно змінюваних умовах, навички дбайливого виробництва (насамперед, екологічна свідомість), навички художньої творчості (естетизація культури та розуміння естетики як доцільності та гармонізації протиріч).

Отже, проаналізувавши зміст новітніх вимог до фахових компетенцій маємо підстави зробити висновок, що успішність в сучасному світі передбачає високий рівень рефлексії, системного аналітичного мислення та комунікабельності. При цьому роль комунікації не є другорядною в цьому переліку. Сучасні автори все більше уваги приділяють опрацюванню поняття «соціальний інтелект» - здатності правильно розуміти поведінку людей. Ця здатність необхідна для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації, а сам термін «соціальний інтелект» був введений у психологію Е. Торндайком у 1920 році для позначення «далекоглядності в міжособистісних відносинах». [13, с.12]. «Далекоглядність» в суспільних відносинах і є проявом системного стратегічного мислення та високого рівня рефлексії. Важливим є те, що навички соціальної взаємодії в такому ключі мають бути відпрацьовані до рівня досконалості, майстерності. Проте постає наступне питання: яким чином і за яких умов має бути сформований «соціальний інтелект» в сучасному інформаційному суспільстві, а тим більше, чи здатний віртуальний університет вирішувати подібні задачі? З одного боку, формування «кнопкової культури», Internet lifestyle спільноти, віртуальної реальності призводять до усамітнення та аномімності особистості. А з іншого, сучасні технології розкривають такі можливості для комунікації, для яких геометрія простору та відстані не проблема, а задача, яка успішно вирішується. Тому вважаємо за необхідне проаналізувати концепт віртуального університету стосовно спроможності формування компетенцій, що затребувані сучасним ринком праці.

Сильні та слабкі сторони навчання у віртуальному університеті розглянуто в ряді наукових статей [1,2, 4, 10,12], тому немає потреби їх повторювати. Зауважимо, що віртуальний університет продукує нову модель здійснення навчання. В цьому контесті навчання складається з таких компонентів: інструкція, самоосвіта, взаємодія. Слідування інструкції необхідне для доступу та операційної активності у віртуальному просторі учбового ресурсу. А також формує своєрідне алгоритмічне мислення, яке абсолютне необхідне для здійснення технологічних процесів. Самоосвіта – це, насамперед, самостійне навчання. Для того, щоб цей процес був успішним мають бути наявні певні передумови: стійка мотивація, навички критичного та аналітичного мислення, самодисципліна, достатній рівень елементарної освіти та навичок виконання навчальних завдань. Зрозуміло, що застосування віртуального навчання доцільно на певному етапі освіти, тільки не на початковому. Та і в самому віртуальному університеті здебільшого обгрунтовується використання змішаного, гібридного типу навчання. Така стримана позиція є обгрунтованою. Адже навіть в умовах інформаційного суспільства формування особистості та долучення до культури відбувається за античним принципом пайдеї, актуальність та значення якого розглянуто в низці наукових статей та монографій [2, 15]. Проте значення і цінність самоосвіти також не слід применшувати. Про важливість самоосвіти писав ще відомий схоласт Тома Аквінський, а в сучасних умовах бурхливого інформаційного росту значення самоосвіти складно переоцінити. Тому віртуальне навчання є, напевне, оптимальним способом організації самоосвіти у більш дорослому віці.

І, нарешті, третій компонент – взаємодія. Ця взаємодія, по суті, і є комунікацією, але екстремально раціоналізованою та де-персоналізованою. Такий тип комунікації складно назвати спілкуванням, адже про емоційний, емпатійний, або особистісний рівень взаємодії наразі мова не йде. Учасники взаємодії у віртуальному навчанні пов’язані єдиною метою, уявленням про результат. Ці футурологічні інтенції та прагнення, встановлюючи пріоритет мети діяльності, відповідно применшують увагу до засобів, або супутніх факторів її досягнення. Тому така взаємодія є, по суті, прагматичною. І «соціальний інтелект» в цьому контексті слід розуміти в трьох якостях: по-перше, як здатність адекватно оцінювати та реагувати на прояви емоційної компоненти комунікації, по-друге, як здатність будувати цілераціональну діяльність в комунікаціях різного характеру, По-третє, як креативну та індивідуалізовану здатність налагодження комунікації із різними партнерами. Отже, віртуальне навчання в цілому і віртуальний університет зокрема здатні ефективно вирішувати задачі комунікативного характеру в сучасному суспільстві прагматичних світоглядних переконань. Крім того, віртуальний університет має потенціал до нівелювання різноманітних застарілих стереотипів вищої освіти в Україні, так званих «ізмів», притаманних «гомо совєтікус»: провінційність, сексизм, ейждизм, показовість та кумівство, про які доказово та обгрунтовано пишуть О.Гомілко, Д.Свириденко та С.Терепищий[4]. Дійсно, «унівеситет є середовищем комунікації»[4, с.178], і характер комунікації в традиційному і віртуальному університеті суттєво різняться. Кожен із зазначених типів комунікації має свої переваги та недоліки. І тому логічним буде висновок про доцільність того чи іншого типу організації навчального процесу в залежності від поставлених завдань та очікуваних результатів. Кризовий транзитивний характер сучасного суспільства вимагає пластичної форми організації навчального процесу, яка б включала в себе евристичні можливості обох систем: і традиційної, і віртуальної. Адже очевидно, що навчання передбачає, насамперед, формування грамотності. На сучасному етапі поняття грамотності окрім вміння читати, писати та рахувати, передбачає оволодіння компьютерною грамотою [13, с.11]. Отже, здатність орієнтації у віртуальному просторі – нагальна необхідність, така ж як і інші навички культурної освітченої особи. Але грамотність як така, і компьютерна грамотність зокрема, є лише ресурс для отримання освіти, а не сама освіта. До того ж небезпідставною є верифікація свідомості, продукованої віртуальним простором, як «технократичного формального мислення» [15, с.256]. І питання про можливість формування критичного аналітичного мислення засобами віртуального навчання набуває все більшої гостроти. Для того, щоб дати обгрунтовану відповідь на це питання необхідно розглянути основні інноваційні методики навчання, використовувані у віртуальному університеті.

Звернімося до відомих теорій навчання, які складають метафізичне «жорстке ядро» (за термінологією І.Лакатоса) педагогічної науки. Теоретики педагогіки [13, с.99] вирізняють такі теорії навчання: біхевіоризм (фокусується на вивченні сутнісних рис предметів і явищ, актуалізується у питанні «що?»); когнітивізм (закономірності експлікації внутрішніх потенцій, питання «як?»); конструктивізм (мистецтво і техніка встановлення детермінаційних зв’язків між предметами і явищами, питання «чому?»). Застосування віртуальних технологій у навчанні актуалізує становлення нової теорії навчання під назвою «коннективізм». Сутність коннективізму полягає техніці «інтеграції хаосу, мереж і теорії самоорганізації»[13, с.100]. Коннективізм – це вміння зв’язувати, встановлювати зв’язки між одиницями інформації, що позбавлена наперед встановленого впливу контексту. Разом з тим складно верифікувати відповідний алгоритм пізнання, притаманний коннективізму. Це скоріше більш простий, операційний принцип взаємодії в інформаційному просторі. Найбільш наочний спосіб ілюстрації цього принципу – пошукові системи. Факт їх існування призводить до того, що довготривала пам’ять втрачає актуальність в інтелектуальній сфері. Натомість короткотривала оперативна пам’ять є оптимальною для так званого мережевого мислення, яке відбиває зміст такого підходу до навчання: «як процесу зв’язування спеціалізованих вузлів, джерел інформації»[13, с.100]. До речі, в якості таких «вузлів» однаково прийнятно розглядати і бази данних, і фахівців, до мають досвід у певній царині та доступ до мережі. Такий де-персоніфікований іформаційний простір (діагностований або прогнозований філософією постмодернізму) створює передумови дискусії про штучний інтелект як аналог людського мислення, або, навіть, можливу загрозу існуванню людства. Зауважимо лише, що поняття «данні/інформація» та «знання/сенс» диференціюються саме за особтистісним критерієм, за рівнем рефлексії, а отже, і критичного мислення. Як справедливо пише Д. Сепетій в статті «Can the Chinese Robot Think?» штучний інтелект не здатний ані розуміти зміст інформації, ані критично її аналізувати чи оцінювати, ані застосувати на практиці набуті знання, трансформувати інформацію в досвід. Але питома вага інформації в сучасній соціокультурі стрімко зростає, і коннективізм як теорія навчання затребувана в якості методики орієнтації в інформаційному просторі, як певний картографічний метод впорядкування строкатого полісемантичного континууму. Розглянемо основні методи, на яких грунтується теорія коннективізму.

**3.3 Методологія дистанційного навчання та його філософська аналітика**

Мережеве соціальне навчання. Інформаційні технології створюють єдиний простір взаємодії різних учасників навчального процесу. Тобто користувачі інформаційної мережі здійснюють «безперервне сумісне виробництво загального навчального середовища» і «створення учбового контесту, необхідного і достатнього для їх самоосвіти»[13, с.14]. Дісно, на різноманітних інформаційних ресурсах представлена велика кількість матеріалів навчального характеру: майстер-класи, вебінари, навчальне відео та інше. Зрозуміло, що таке навчання фрагментоване та сумнівне з точки зору достовірності (як наприклад, встановлення діагнозу та пошук відповідних ліків хворим в мережі Інтернет). Але певні нагальні задачі з отримання потрібної інформації такий ресурс виконує.

МООСs. Масові відкриті он-лайн курси. Відомі проекти МООСs навчання Prometheus, Coursera, Edx, Udacity широко відомі в світі та успішно функціонуюють в Україні, маючи чисельну аудиторію прихильників та користувачів. Це, напевне, найбільш пластичний та відкритий ресурс дистанційного навчання. Про його переваги та недоліки точиться багато дискусій. Але вагомий соціальний відгук на подібні послуги наочно демонструє наявний стійкий попит і отже, необхідність існування.

Гейміфікація. Первинно термін «гейміфікація» означав «застосування ігроподібного дизайну користувацького інтерфейсу, який робить електронні транзакції приємними та швидкими» [13, с.14]. Прийом організації інформаційного ресурсу згодом розширив ареал свого застосування, набувши ознак педагогічної технології, основна ідея якого «робити важкі речі легко, майже без зусиль»[13, с.14]. Так, у 2002 році впроваджується термін «серйозні ігри», зміст поняття відбиває потребу у використанні принципу гри для вирішення проблем педагогіки, освіти, суспільної політики, охорони здоров’я тощо. На відміну від традиційної культури освіти, що зосереджується на досягненні, результаті діяльності, сучасна посмодернова естетизована свідомість не меншим значенням наділяє процес виконання тієї або іншої діяльності. Тому логічно, що гейміфікація як техніка організації навчального процесу вельми ефективна не тільки для молодшого шкільного віку, а й для значно більш широкого кола учасників навчання. Так, антична софістика, або середньовічна схоластика були по суті методиками напрацювання навичок логічного доведення та обгрунтування. Якщо виходити з переконання про вихідну «несерйозність» цих видів діяльності, то маємо підстави роглядати ці техніки як різновиди гейміфікації.

Мікро-навчання. Термін запропонований у 2004 році Герхардом Гасслером. Згідно його відкриття, сучасне навчання не може бути відірваним від загальних тенденцій соціокультури. Особливості сприйняття світу людським мозком, обгрунтовані сучасними дослідженнями, і «кліпова» свідомість молоді, і особливості пам’яті більш дорослого покоління свідчать про те, що застосування методики мікро-навчання є виправданим. Зміст цього методу полягає в такій організації учбового матеріалу, в якому поняття та принципи представлені в якості окремих фрагментів, з яким реципієнт знайомиться у нетривалий проміжок часу в умовах максимальної сприйнятливості. Інтеріоризація інформації відбувається за рахунок невеликого обсягу із значною кількістю повторень та на основі стійкої мотиваційної бази учня. Отже, метод мікро-навчання і зрозумілий, і виправданий, і ефективний в застосуванні (для вивчення іноземної мови у різних мобільних додатках, або метричних систем чи природознавчих формул на титульних сторінках шкільних зошитів, чи стінах шкільних приміщень тощо). Як і методика гейміфікації, метод мікро-навчання є новим не по суті, а по цільовій аудиторії свого застосування.

Методика дизайн-мислення відтворює ще одну постмодернову тенеденцію, сенс якої полягає в заміні поняття істини поняттям естетичної доцільності та поліваріативності художнього образу. Метою дизайн-мислення є не пошук об’єктивної істини, яка «аксіологічно сліпа» та естетично індифферентна. Його головною особливістю є не критичний аналіз, а художня творчість, унаочнення досконалого образу вирішення тієї або іншої проблеми. Отже, дизайн-мислення – це «процес, завжди орієнтований на створення кращого майбутнього й пошук нових рішень для комплексних проблем у різноманітних галузях»[13, с.15]. Це принципово інший ступінь свободи дослідницької діяльності, інше розуміння змісту та закономірності евристичної діяльності.

Хьютогогіка – це «вчення про самоосвіту дорослої людини»[13, с.15]. Його зміст також є втілення так званого змішаного, гібридного навчання. Основоположний для хьютагогіки термін «подвійна петля навчання» (double loop learning) увели C.Argyris і D.Schon у значенні процесу використання одержаної в ході змін інформації (перший цикл) для більш ефективного управління майбутніми трансформаціями (другий цикл)»[13, с.15]. Це також специфічна різоморфна модель навчання, що грунтується на переконанні у принциповій незавершенності пізнання, на необхідності навчання протягом всього життя як успішної адаптації та взаємодії із соціальним середовищем.

Отже, розглянуті методики і техніки коннективізму як теорії навчання, з одного боку, реалізують інтенції постмодерністського способу світосприйняття, а з іншого – широко вживані та вельми успішні. Всі вони засновані на тому чи іншому розумінні коммунікації між одиницями сенсу, між фахівцями, між учасниками навчального процесу. Та чи маємо ми підстави вважати ці технології навчання ефективними у формуванні критичного мислення, що є одним із найвагоміших приоритетів сучасного навчання?

Верифікацію поняття критичного мислення дає Д. Клустер. Він обгрунтовує диференціацію понять «знання» та «інформація» в критичному мисленні, вирізняє мотивацію та аргументацію, називає самостійність та індивідуальність в якості детермінаційних рис критичного мислення. Але головне, що критичне мислення автор характеризує як соціальне. Соціальність критичного мислення полягає в тому, що в кінцевому підсумку будь-який критичний мислитель працює в певному співтоваристві й вирішує ширші завдання, ніж конструювання власної особистості]. Дійсно, критика як акт рефлексії та саморефлексії передбачає наявність принаймні двох позицій, двох точок зору. Цей принцип відображено у діалогізмі мислення, мовлення, культури (про що писали М.Бахтін, М. Бубер, В.Біблер). Отже, комунікація є необхідною передумовою формування критичного мислення. Багатоканальність інформаційного простору потребує свідомої орієнтації в ньому. Звичайно, що в тоталітарному ідеологічному режимі передумов до формування критичного мислення об’єктивно менше, аніж у демократичному інформаційному суспільстві. Проблема тут полягає в тому, що баланс між кількістю та якістю інформації стихійно не встановлюється, і надлишок інформаційних потоків призводить до формування галасу, або гулу, що унеможливлює критичне мислення. Тому очевидна необхідність спеціалізованих інституцій, які не просто надають інформативні послуги, а працюють над формування навичок критичного мислення, вміння розуміти, аналізувати, користуватися потрібною інформацією, та виконувати творчу дослідницьку діяльність. Мова йде, звичайно, про віртуальний університет, що впроваджує змішане гібридне навчання.

Основна проблема сучасної освіти полягає у принциповій неможливості доконаної підготовки фахівця до змінюваного соціокультурного контексту і неможливості передбачення стану технологій навіть у найближчому майбутньому. Звідси слідує певна девальвація соціальної цінності вищої освіти. Теорія коннективізму, мережевого навчання, містить потенціал, достатній для формування необхідного мінімуму обізнанності. Але включення до цих комунікаційних процесів освітнього характеру не гарантує оволодіння навичками критичного мислення. Крім того, протиріччя між розумінням навчання як бізнес-пропозиції у відповідь на наявний попит, або вигідною інвестицією в майбутній соціально-економічний добробут та традиційним уявленням про освіту як формування особистості відповідно до культурного взірця, ідеалу, призводить да загальної тенденції дегуманізації освіти. Розв’язання цього протиріччя шляхом вольового вибору неможливе. Його слід розглядати як діалектичне протиріччя. Адже, з одного боку, навчання – це єдиний не автоматизований вид людської діяльності, що доводить доцільність традиційної системи освіти. А з іншого – «не помічати» змін, спричинених розвитком технологій неможливо. Як неможливо не реагувати на ці зміни, бо взаємодія людини зі світом природи, соціокультури неминуча. Справа в тому, що віртуалізація навчання вже відбувається. Шлях «демонізації» віртуальних технологій як мінімум не продуктивний. Сучасний університет може самовпевнено стояти осторонь такого руху соціокультури. Тоді питання про необхідність його існування набуватиме все більшої гостроти та неоднозначності. Але університет може стати флагманом цього процесу інформатизації та віртуалізації навчання, зберегти традиції і цінності академічної освіти, значно розширити освітянський простір, бути успішним бізнес-проектом.

Отже, в умовах інформаційного суспільства позбавляти людину дорослого віку можливості навчання принаймні не раціонально. Тому вважаємо обгрунтованим розуміння навчання як способу життя сучасної людини. Крім того, як красномовно свідчить статистика, є прямий зв’язок рівня освіти із рівнем і тривалістю життя. І найоптимальнішою формою організації навчального процесу в цьому контексті є віртуальний університет.

**3.4 Проблема інформаційної культури**

Поняття культури має тривалу традицію та цілий спектр визначень. Масив дефініцій, безумовно, свідчить про складність досліджуваного феномену. Головний зміст та сенс культури фокусується в проблемі духовного. Таким чином, одним із основоположних та невід'ємних компонент культури як пам'яті та досвіду, або знання, необхідно вказати інформацію. Як зазначають дослідники історії цивілізацій, людство нині переживає вже п'яту інформаційну революцію. Перша пов'язана із виникненням писемності, друга із книгодрукуванням, третя базується на винаході електрики та засобів зв'язку (телефон, телеграф тощо), четверта спричинена винаходом мікропроцесорної технології та створенням персонального комп’ютеру. Сучасна, п’ята, інформаційна революція детермінована гігантськими темпами становлення та зростання інформаційної індустрії та принципово новими методами та операціями з інформацією. Загальний контекст сучасності зумовлений зростанням кількості інформації в 150 разів за останні 10 років, винаходом принципу операцій Big Data (методології обробки та класифікації величезних обсягів інформації), загальною цифровізацією техносфери, формуванням мережевої інформаційної економіки, прискоренням соціального часу. Отже, навіть поверхневий аналіз сучасної соціокультурної ситуації дає необхідні підстави стверджувати факт трансформації онтологічного статусу інформації. Мова йде не просто про приналежність до культури в якості атрибуту, а вже про автономний онтологічний спосіб існування своєрідної інформаційної культури.

Кількість користувачів всесвітньої мережі за підсумками 2014 року складає приблизно половину населення планети, і при цьому стрімко зростає [1]. Тобто, кожен другий житель планети має навички роботи в мережі Інтернет. Зауважимо, що далеко не всі куточки земної кулі наживо знайомі із такими благами цивілізації як водогін, каналізація або електрика. Проте там, де знайшов собі місце науково-технічний прогрес, темпи його зростання дійсно вражають. Про цю ситуацію, її тривожний і непередбачуваний зміст, надзвичайно переконливо та художньо яскраво в багатьох своїх творах писали брати Аркадій та Борис Стругацькі. Ці видатні письменники та науковці називали такий феномен «часом, коли речі стали розумнішими за людей»[11]. Дійсно, до сфери ІТ залучена величезна кількість людей, ці технології дуже високого рівня складності, проте використання їх максимально спрощено. Із надзвичайної маси користувачів тільки окремі одиниці розуміють принцип і сутність технологічних процесів, або більш менш чітко усвідомлює «ЯК це працює». Технологія в сучасній культурі наявна «за умовчанням». Тому цілком логічно й закономірно на перший план філософського дискурсу про інформаційну культуру виходить функціональна компонента, або відношення та операціональність. Зазначене коло проблем складають етико-комунікаційний комплекс, в якому фокусуються найбільш принципові атрибути феномену інформаційної культури. У випадку недостатнього рівня оформлення етико-комунікаійного комплексу актуалізується загроза безпеці як окремої особи, так і певної соціальної спільноти. Вдосконалення роботи пошукових систем нівелює необхідність високого рівня аналітичних здібностей у суб'єкта, цифрові способи зберігання та обробки інформації суттєво зменшують потребу в довготривалій пам'яті, актуалізуючи навички оперативного запам'ятовування. Крім того, разом із затребуваною суб'єктом інформацією, мережа пропонує ярлики та смисли цілком іншого ґатунку. Уявіть ситуацію, коли гортаючи філософську енциклопедію, ви раптово натрапляєте на світську хроніку, або рецепт чудодійних ліків, або прогноз погоди та курси валют. «Цифрова» філософська енциклопедія спроможна запропонувати навіть більш строкату картину. Безперечно, що перебуваючи в такому континуумі різнопланових та різноманітних смислів, які виникають без когнітивного інтересу суб'єкту, настирливо атакуючи свідомість та відбираючи час,складно вести мову про універсальну цілераціональність світобудови. Відомо, що інформаційна культура функціонує за принципом мережі, вона сповнена точками самовідтворення. Порівняно з традиційним уявленням про культуру і знання як ієрархічно, логічно та послідовно впорядковані, мережевий, або ризоморфний принцип класифікації та системоутворення є агресивним за своєю сутністю та характером. Ця агресивність виникає внаслідок конфлікту інтересів користувача, модератора, рекламодавців та всіх «небайдужих» осіб.

Первинною реакцією суб'єкту, який опинився у небезпеці, є агресія. Агресія дана антропологічно, вона передбачає архетипічний рівень залученності. Це відчайдушна боротьба за виживання, головною метою якої є спасіння за будь-яку ціну, що виправдовує будь-які засоби. Така поведінка на рівні «стимул-реакція», «виклик-відповідь» веде за собою руйнування соціальності, а отже, і шару культури як здатності нести відповідальність. Залучена до такого способу взаємодії особа втрачає здатності рефлексії та аналітики, легко стає об'єктом маніпуляцій та спекуляцій різного роду. Коли подібні технології впливу застосовуються у так званих торговельних війнах – це одна площина проблеми, безумовно, важлива. Але сучасна Україна зіткнулася із зовсім іншими викликами у царині інформаційних війн. Складається ситуація, коли люди, які довгі роки знають і поважають одне одного, раптово опиняються в різних інфосферах, різних інформаційних універсумах, а отже, знаходять принципові розбіжності у світоглядах, навіть стають заклятими ворогами.

В сучасному цивілізованому світі досягати реалізації власних інтересів прийнято за допомогою так званої «м′якої сили». У.Росс Ешбі [12] вбачає у переході від пасивного до активного способу захисту універсальну закономірність як процесу еволюції, так і технічного прогресу. Дійсно, живі істоти в ході пристосування до загроз навколишнього середовища насамперед вдосконалювали інтелектуальні здібності як засоби активного захисту, а не панцирі, мушлі та окостеніння. І в природньому, і в технічному плані найбільш загальним механізмом активного захисту є управління за принципом зворотного зв′язку. Так, автор теорії переконливо обґрунтовує таку специфіку інформаційної системи, яку можна назвати принциповою комунікативністю. Інформація придатна до існування, зберігання, акумуляції та користування виключно за умови здатності до трансляції та рецепції іншими агентами дії. Отже, поняття інформації без комунікації стає пустим і абсурдним. Тому активний захист передбачає певне «вирівнювання» комунікативних здібностей учасників акції з одного боку, та інформативну обізнаність, здатність сприймати та розуміти інформацію нового типу з іншого. Таке змагання у спільному інформаційно-комунікативному просторі і є запорукою еволюції та прогресу. Чи можливо нескінченно довго вимінювати золото на брязкальця? Напевне, тільки за умови постійної зміни конкретного змісту цих понять.

Разом із цивілізаційним процесом змінюються також методи і принципи ведення війн. Франк A.B. справедливо стверджує що, якщо у другій світовій війні перемогу було здобуто за допомогою природничих наук, то третя (холодна) війна отримала своє здійснення та подобу завершення за допомогою наук соціальних [17]. В сучасному світові все більший вплив отримує новий інструментарій – операції впливу. Сутність його полягає у залученні необхідного агенту до певного інформаційно-комунікативного простору, в межах якого його дії будуть прогнозованими та передбачуваними. Тобто операції впливу передбачають штучне створення інформаційного поля комунікації з метою маніпуляції залучених до нього осіб. Такий підхід є принциповим для сучасної цивілізації, в якій будь-яка агресія здійснюється за умови суттєвої інформаційної, пропагандистської підтримки. Або «information and psychological warfare» в термінології одного з піонерів проблеми інформаційних війн американського дослідника Т. Рона. Основною метою здійснення впливу в інформаційній царині є дезорієнтація противника. Досягається вона збільшенням обсягу та кількості інформації з одного боку (так звані «інформаційні вброси»), а також розповсюдженням недостовірної інформації (наприклад, фейк) та наступною корекцією критеріїв сприйняття та оцінювання нової інформації, що призводить до формування сталих стереотипів. Таким чином, первинний етап операції впливу здійснено, агент залучений до потрібного алгоритму взаємодії. Надалі достатньо тільки систематично підкріплювати новоутворений динамічний стереотип яскравими образами та переконливими слоганами, аби запобігти можливій наступній дезорієнтації.

Викладена схема здається напрочуд простою. Та слідуючи античному принципу фундаментальної простоти, в даному випадку простота є запорукою надійності та ефективності. Та в чому секрет такої ефективності технологій операційного впливу? Американський дослідник специфіки інформаційних війн Джон Арквілла прекрасно пояснює цей суперечливий феномен за допомогою диференціації звичайної та тактичної комунікації [14]. Якщо звичайна комунікація передбачає трансляцію, або передачу інформації, то тактична комунікація переслідує принципово інші цілі. Зміст тактичної комунікації становить не циркуляція інформаційних потоків, а так звана проблематика структурної організації, або чинники організації дифузної інформації в системно-структурне утворення. Тактичний тип комунікації спирається не на фактаж (data), адже він не визначає сутність структури. Інструментарій тактичної комунікації становить знання (knowledge), які органічно залучені до структури певних уявлень про ідентичність, значення, мету та принципи. Якщо мова йде про переконання, то така «наперед встановлена мотивація не потребує верифікації на істинність»[14, С.51]. Такий спосіб аргументації подібний до логіки міфу, який стійкий перед зовнішніми факторами спростування. Дж. Арквілла також доречно зауважує принципову різницю між уявленнями та переконаннями традиційної ієрархії цінностей та мережеподібними утвореннями, які стають результатом тактичної комунікації. Традиційним ієрархіям складно боротися із мережею, адже вони більш життєздатні та мобільні. Отже, протистояти мережі здатне тільки інше мережеве утворення. Тому той, хто першим засвоїть, або побудує якісну мережеву форму, той отримує беззаперечні переваги. Саме за цим принципом здійснюються інформаційні війни. Отже, мережа, що будує псевдо-структуру, яка має замінити традиційну ієрархію є ризомою за операціональністю, або керованою ризомою. Необхідний рівень емоційної напруги вдається досягти завдяки двом принциповим моментам: надзвичайної гнучкості та пластичності ризоморфного утворення, про що вже йшла мова вище, та принципу керованої ентропії (доведення до межі та скидання). Відчуття неминучої небезпеки, близької катастрофи, жаху та горя позбавляють людину здатності раціонального мислення, особа або спільнота з таким емоційним станом легко стає об′єктом маніпулятивних практик. Отже, вагомою складовою операцій впливу, або інформаційних війн є ентропія в тому або іншому вигляді. Та здається, поняття інформації та ентропії суперечать одне одному. Це питання слід з′ясувати.

Отже, існує кілька глобальних наукових теорій стосовно сутності інформації. Розглянемо основні з них та спробуємо визначити місце та роль ентропії у феномені інформації. Першим слід згадати так званий статистичний підхід авторства Клода Е. Шеннона та Р. Хартлі, згідно якого інформація зі своєю суттю є негативною ентропією, або негентропією, яка покликана для впорядкування системи. Згідно думки авторів, інформація є процесом перетворення можливості в дійсність, випадковості в необхідність. Тобто, інформація – це усунена невизначеність. Проте зрозуміло, що виконати цю задачу в повному обсязі неможливо. Відомий парадокс пізнання: чим більша область знання, тим більшою видається сфера невідомого. Компромісне рішення запропоноване в алгоритмічному підході А.М. Колмогорова. Сенс його полягає в тому, що інформація як така не може бути індиффірентною. Інформація – це завжди інформація про предмет, відносно та стосовно предмету. Отже, кількість інформації вказує на складність об′єкту відносно того об′єкту, який взятий за одиницю вимірювання, або так званий будівельний матеріал. Тобто, інформація існує тільки як відношення, процес, означення та конструювання. В такому випадку ентропія як невизначеність долається встановленням алгоритмічного типу зв′язків між різноманітними об′єктами дійсності. Тут доречно пригадати слова відомого мислителя У. Еко: «Перспектива суттєво змінює характер зв′язку»[13]. Тому статистичний, або кількісний підхід до проблеми інформації ставлячи за мету негацію ентропії, насправді тільки «виносить її за дужки», тобто згідно традицій математичного конструювання отримуємо наочний приклад когерентної теорії істини.

Маємо підстави стверджувати, що кількісний, алгоритмічний або синтаксичний аналіз інформації є чистою формалізацією. В людському спілкуванні сенс та призначення інформації полягає в семантиці. І теорія Р. Карнапа, і модель Ю.А. Шрейдера наголошують, що дискурс про феномен інформації можливий за умови верифікації на істинність, апарату символічної логіки, що слугує основою комунікації. Сама по собі інформація не має сенсу, вона його отримує тільки в своїй здатності цей сенс нести, передавати. Тобто, саме прагматичний аспект комунікаційних відносин відіграє вирішальне значення в розумінні як теорії інформації, так і в з′ясуванні ролі ентропії в цій проблематиці. Отже, ентропія не є антиподом інформації, а скоріше невід′ємним супутником, який за потреби та нагоди може бути вдало використаний. Саме тому вважаємо поняття інформаційної культури принципово важливим, вирішальним і в плані з′ясуванні природи інформації, так і в надзвичайно важливому прагматичному аспекті. Адже в модусі сьогодення проблематика формування інформаційної культури, її затребуваність та недостатність є загрозливою у будь-якому вимірі: особистому, соціальному, політичному, економічному, національному тощо.

Фундаментального вивчення зазначена проблематика отримала в роботах професора Хертфорширдського університету (Великобританія) Лучано Флоріді, зокрема в доробці «Відкриті проблеми філософії інформації» [16]. На думку автора, інформаційні революції, що відбулись в історії цивілізації, докорінно змінюють не просто перебіг буденності, а сам зміст концепту Універсуму. Інформаційний простір, або створене інтелектуальне оточення (в термінології Л. Флоріді) складається шляхом реонтологізації навколишньої дійсності. Створена таким чином інфосфера, або тотальність інформаційних об′єктів, формулює нове концептуальне уявлення про Універсум. В ньому працюють інші закони фізики (зворотність часу, його та простору пластичність, багатовекторність, фрагментарність законів механіки та гравітації та ін. ), інші закони життя, біології (можливість додати здоров′я «в один клік», умовність смерті, а про обмін речовин та репродуктивність роду годі й згадувати), інші закони знання (фейки, інформаційні вброси, енциклопедії, що передбачають необмежене коло редакторів, загальна анонімність та необмежена свобода висловлювань). І логічно, інші закони і принципи соціальних зв′язків та особистих відносин. Відсутність чітких координат для самоідентифікації в інфосфері, умовний та довільний, або фрагментарний характер детермінант, загальний агресивний характер інформаційного простору – все це спричинює дезорієнтацію особи. А ми пам′ятаємо, що дезорієнтація, або керована ентропія, є найбільш простим та ефективним способом маніпуляції особою або спільнотою. Суб′єкт в такому контексті отримує можливості діяти інкогніто, уникаючи результатів дії, або відповідальності. Тобто, кіберпростір не передбачає наявність суб′єкту як агенту дії. Всі традиційні системи етики побудовані на уявленні про агента дії, відповідального за власні вчинки. Л. Флоріді створює нон-антропоцентричну етичну теорію. Його інформаційна етика характеризується дослідниками як центрована на пасивному («patient-centered») аспекті людської активності. Навіть бездіяльність є свідомо обраним вчинком. Все, що робить, або не робить особа підлягає моральній оцінці. Сократівський принцип етики, згідно якого в основі кожного лихого вчинку лежить не-знання, необізнаність людини, в добу п′ятої інформаційної революції обґрунтувати надзвичайно складно. Ми не ставимо за мету спростовувати висновки видатних класиків культури, Сократа зокрема. Зауважимо, що необізнаність в інформаційному Універсумі все ж таки можлива. Вона пояснюється банальними лінощами, які притаманні людській природі, а також пихатістю та егоїзмом, також незмінними супутниками людської суб′єктивності. Всі ці вади проростають на тлі безкультур′я, без-особистісності. Широкий доступ до інформації ще не означає високого рівня культури або освіти. Як у відомому прислів′ї про гранату в лапах у мавпи. Подібні ситуації в інфосфері не тільки широко розповсюджені, але й навіть більш небезпечні. Розруха в свідомості – це також дезорієнтація особи з усіма наступними наслідками.

Якщо дезорієнтація як інструмент інформаційного впливу, інформаційних війн, маніпуляцій особою або спільнотою є актуальною загрозою, то який захист слід їй протиставити? Відповідь є простою та очевидною: через підвищення рівня культури за допомогою освіти. Провідну роль в цьому процесі традиційно відіграє університет як осередок культури. Багато мислителів будували власні теорії про специфіку устрою та діяльності університету: А. Сміт, В. фон Гумбольдт, Х. Ортега-і-Гассет та інші. Так, В. фон Гумбольдт створює неокласичну модель університету, де головною є освіта, поєднана із наукою, а сам університет є співдружністю студентів та викладачів. В такому інтелектуальному середовищі, де традиція поєднується з інновацією у спільному дослідженні, інтелектуальному зусиллі і формується особистість. Університет – це не «кузня кадрів», не конвеєр із масового виробництва суспільного класу інтелігенції. Адже освіта не зводиться до фактажу, або масиву інформації. Освіта формує певне відношення до себе, оточуючих та світу в цілому. Тобто, освіта – це, насамперед, формування принципів особистості, або навчання тому, як бути людиною. В нашому розумінні однією з найважливіших вирізних характеристик людського роду є здатність до рефлексії, або раціональність в широкому сенсі поняття. В здатності рефлексії закладено дві надзвичайно важливі можливості. По-перше, рефлексія означає аналітичну діяльність, наявність «внутрішнього фільтру» у споживанні інформації. Цей внутрішній фільтр є інтеріоризованим механізмом культури, носієм якої є особистість. По-друге, рефлексія також означає самоаналіз, самооцінку, а отже, відповідальність та совість, тобто етико-мотиваційний комплекс. Захисні бар′єри особи, або світоглядні принципи та переконання, що продукуються освітою, дають як правило стійкі навички орієнтування в різноманітних інформаційних потоках. А саме таким плюралістичним та полісемантичним і є сучасний світ.

Про проблему орієнтування в агресивному та галасливому інфо-просторі розмірковує китайський вчений Лю Ган [7]. Причину такої гостроти проблеми дослідник вбачає у фокусуванні західної парадигмі мислення на когнітивній філософії, що обмежена внутрішньо системним способом аналітики. Натомість він пропонує орієнтаційну філософію, яка побудована на модальній теорії інформації та уявленні про можливі (інформаційні світи). Історико-філософський базис роботи складають традиційна китайська філософія, а також геніальні твори Г. Ляйбніца. Модальність суттєво детермінує зміст та характер аналітичних процедур. Суб′єкт в такому дискурсі призвичаюється до найрізноманітніших контекстів, а тому агресивність інформаційного простору не здатна спантеличити його.

Вся система освіти та виховання і є таким собі «досвідом можливого». Дійсно, мало хто емпірично перевірив геометричну форму планети Земля, або був змушений самостійно вигадувати собі велосипед. Але вища освіта тим і вирізняється, і в тому її беззаперечна цінність, що цей «досвід можливого» даний на межі можливостей ( можливостей науки, зокрема). Тобто, дає досвід зіткнення із неможливим, або невідомим, не пізнаним. А досвід межі, в будь-якому сенсі та контексті, значною мірою стимулює здатності рефлексії. Дійсно, література – це досвід можливого, здатність прожити чужі життя; сучасна фізика, квантова теорія зокрема, весь цикл природничих наук, сучасна математика – це також досвід можливого. Гуманітарні науки тим більш прямо адресовані до модусу модальності: філософія як така, історія, політологія, антропологія та інші. Тому цілком логічно буде в освітянських курсах інформатики не просто формувати обізнаного користувача, але й приділяти особливу увагу формуванню етико-мотиваційних установок.

Отже, підведемо підсумки. На тлі зростання кількості інформації та її значення на всіх рівнях аналітики та онтології чітко актуалізується проблема орієнтації в розрізнених інформаційних потоках. Шляхом розв′язання цієї проблеми, або ефективного її вирішення, ми вважаємо освіту, і вищу освіту зокрема. Тільки сучасний університет здатний навчити людину бути не просто користувачем інфо-простору, але й сформувати принципи інформаційної культури. Саме інформаційна культура становить сутність етико-комунікаційного комплексу, що має на меті впорядкувати притаманну кіберпростору надлишкову ентропію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Arquilla J., Ronfeldt D. The advent of netwar. Ed. by J. Arquilla, D. Ronfeldt. / / Networks and netwars. — Santa Monica, 2001
2. Druker P. The Information Revolution // Forbes ASAP. 24.08.1998.
3. Frank A.B. Pre-conflict management tools: winning the peace. - Washington, 2005
4. Hatice Ahsen Utku. Oscar Brenifier philosophizes on life with questions [Electronic resource]. – Today’s Zaman. – Access mode: http://www.todayszaman.com/news-197274oscar-brenifier-philosophizes-on-life-with-questions.html.
5. Lipman Mattew. Thinking in education / Mattew Lipman. – UK : Cambridge University Press, 2003. – 304 p. 10. Sharp A. M. The Community of Inquiry: Education for Democracy / А. M. Sharp // Thinking. – 1991. – Vol. 9. – P. 31-37.
6. Luciano Floridi. Philosophy and Computing: An Introduction. London/New York: [Routledge](https://ru.wikipedia.org/wiki/Routledge), 1999.
7. Vandomme R. From intelligence to influence: the role of information operations. - Toronto, 2010
8. World Communication and Information Report 1999 -2000. UNESCO Statistical Office. Paris, 1999. P. 174.
9. Абашник В. А. Харьковская университетская философия (1804-1920) : монография : [в 2 т.] / В. А. Абашник – Х.: БУРУН и К, 2014.
10. Босенко В. А. Всеобщая теория развития. – К.: [Б.и.], 2001. – 470 с.
11. Булатов М. А. Деятельность и структура философского знания. – К.: Наукова думка, 1976. – 216 с.
12. Верников М. М. До історії вивчення Львівсько – варшавської філософської школи в Україні // Український освітній журнал. – 1995. - № 2.
13. Верников М. М. Львівсько-варшавська школа // УРЕ. Вид. 2. – К., 1981.- Т. 6. – с. 279 – 280.
14. Верников М. Н. К истории Львовско-варшавской школі // Философские науки, 1969.- № 4.
15. Вєрніков М.М. Львівсько-варшавська філософська школа. Хрестоматія. Частина ІІ. Одесса-Львів, 2006. – 164 С.
16. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. – № 1116. Серія «Філософія. Філософські перипетії». – 2014.
17. Воленьский Ян. Львовско-Варшавская философская школа. – Москва: Росспэн, 2004. – 471 с.
18. Гейтс Б. Бизнес со скоростью мысли. ̶ М ., 2001. ̶ С. 59.
19. Голышко А. Интернет: на пути к рождению // Радио. 2001. ̶ No 11. ̶ С. 70-72.
20. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? \\Перевод с французского С. Н. Зенкина. - "Институт экспериментальной социологии", Москва Издательство -АЛЕТЕИЯ-, Санкт-Петербург , 1998
21. Дзугаев К. Г. Самоорганизация как сущностный механизм прогрессивного развития: Автореферат …к-та филос. наук: 09.00.01 / Киевский государственный университет. – К., 1988.– 16 с.
22. До 170-річчя Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Філософський факультет (документи і матеріали) / Ред. А. Є. Конверський. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 319 с.
23. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
24. Еляков А.Д. Сущность социальной информации (философско-методологический анализ) // Вестник СГЭА. 1999, No1.
25. Жебелев С. А. Сократ: библиографический очерк / С. А. Жебелев. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 192 с.
26. Злотина М. Л. Диалектика. – К.: Ин-т философии им. Г. С. Сковороды, Ин-т социологии НАНУ, 2004. – 344 с.
27. Злотина М. Л. Диалектические законы развития как мировоззренческие принципы творческой деятельности // Практика – познание – мировоззрение. – К.: Наукова думка, 1980. – С. 223–239.
28. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наукова думка, 1977. – 252 с.
29. Кастельс М. Информационная эпоха. Экономика, общества, культура. ̶ М., 2000. ̶ С. 129.
30. Конверський А. Є., Бичко І. В., Огородник І. В. Філософська думка у Київському університеті: історія і сучасність. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 336 с.
31. Копнин П. В. Введение в марксистскую гносеологию. – К.: Наукова думка, 1966. – 288 с.
32. Костюк Н. Т. Нотатки активної учасниці новітньої історії університету до наступного 175-річчя філософського факультету університету за книгою «До 170-річчя Київського національного ун-ту імені Тараса Шевченка. Філософський факультет (документи і матеріали)». – <http://www.anvsu.org.ua/index.files/Articles/Kostjuk.htm>.
33. Котарбиньский Т. Три идеи // Вестник АН СССР. – 1959. - №10.- с. 55-56.
34. Кравченко Ю. Інтерв’ю Юлії Кравченко з професором філософії Національного університету Гьонсан (Корея) Джин Ван Парком / Юлія Кравченко // Філософія освіти. – 2011. – № 1-2. – С. 292-296.
35. Круглый стол о преподавании философии // Вопросы философии. - 1997.
36. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. // Перевод с французского Н. А. Шматко "Институт экспериментальной социологии". - Издательство "АЛЕТЕЙЯ", - Санкт-Петербург, 1998.
37. Лихачев В. Ксенофобия и национал - экстремизм в Украине – 2013. // Информационно-аналитический доклад по результатам мониторинга. ̶ К.2013
38. Лукасевич Я. Аристотелевская силлогистика с точки зрения современной формальной логики. – М.: ИЛ, 1959.
39. Лю Ган. Философия информации и основы будущей китайской философии науки и техники // Вопросы философии. – М., 2007. – No5. – С. 45–57.
40. Максюта М. Є. Філософський тренінг: Навч.-метод. Посібн. для студ. екон. спец. вищ. агр. закл. освіти. - К., 1998.
41. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию (беседа) // Вестник высшей школы. - 1989. - №9 - с. 80-87.
42. Мамардашвили М.К. Очерк современной европейской философии. – С.-П., 2012.
43. Мировоззренческое содержание категорий и законов материалистической диалектики. – К.: Наукова думка, 1981. – 368 с.
44. Моисеев Н. Расставание с простотой М., 1998. С. 471.
45. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсифи­кации обучения. - К., 1993.
46. Пелевин В. Generation П. Издательство Вагриус, - М., 2003
47. Почепцов Г.Г. Информационные войны. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 576 с
48. Практическая философия Оскара Бренифье [Электронный ресурс] // Журнал современной философии «Сократ». – Режим доступа: http://socratonline.ru/page/prakticheskaja-filosofija-oskara-brenife/.
49. Роговский Е. А. Развитие информационного сектора США к началу XXI века // США. 2002. No4. С. 73.
50. Смотрицький Є. Концепція курсу «Філософія для дітей» [Електронний ресурс] / Євген Смотрицький. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/theory/1965/.
51. Табачковський В. Г. В пошуках невтраченого часу. Нариси про творчу спадщину філософів-шістдесятників. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2002. – 300 с.
52. Тарасенко Н. Ф. Природа, технология, культура: философско-мировоззренческий анализ. – К.: Наукова думка, 1985. – 256 с.
53. Тарский А. Введение в логику и методологию дедуктивных наук. – М.: ИЛ,1948.
54. Толстоухов А. В., Парапан И. Г., Мелков Ю. А. Украинская философия: современное состояние и перспективы развития // Практична філософія. – 2006. – № 4. – С. 3–16.
55. Фрейре Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейде – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.
56. Шинкарук В. И. О месте права в формообразованиях человеческого духа в философии Гегеля // Философские науки. – 1968. – № 1. – С. 70–77.
57. Шинкарук В. И., Яценко А. И. Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения. – К.: Политиздат Украины, 1984. – 256 с.
58. Шинкарук В. І. Вибрані твори: У 3 т., 4 кн. – К.: Український центр духовної культури, 2003–2005. – Т. 1. – 392 с.; Т. 2. – 528 с.; Т. 3, Ч. 1. – 404 с.; Т. 3, Ч. 2. – 428 с.
59. Шинкарук В. І. Марксистсько-ленінська філософія і світогляд // Філософська думка. – 1969. – № 1. – С. 9–20.
60. Эко У. Маятник Фуко. // http: //book-online.com.ua/read.php?book=5650
61. Эшби У.Р. Введение в кибернетику, М., «КомКнига», 2006
62. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы. – К.: Наукова думка, 1977. – 275 с.