

Віталій ДАРЕНСЬКИЙ

**ДІАЛОГ СВІТОГЛЯДНИХ
ПАРАДИГМ ЯК ПРИНЦИП
ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ
У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті розглянуті стратегії викладання філософських дисциплін, зокрема, принцип подолання "інтелектуального провінціалізму" на основі культури "історико-філософської діалогіки". Визначений цільовий принцип філософської освіти, яким має бути розбудова "онтології індивідуальності" на основі актуалізації свідомого самовизначення студента у "горизонті" граничних смисложиттєвих цінностей.



Досі залишається без належної теоретико-методологічної розробки один із важливих аспектів трансформаційних процесів у сучасній освіті — викладання філософських дисциплін. Основною специфікою цих дисциплін є, по-перше, світоглядний характер, що загострює проблему свободи й активного самовизначення студента в освітньому процесі (зокрема це стосується формування його інтелектуальної й моральної ідентичності); по-друге, їхня евристична унікальність на тлі спеціальних дисциплін. На відміну від останніх, філософські дисципліни актуалізують екзистенційну рефлексію студента й спонукають його до розвитку інтелектуальних зусиль як способу й форми мислення, що вкрай необхідна не для осягнення спеціальних наук, а для формування духовного світу особистості. Отже, теоретико-методологічний аналіз принципів викладання філософських дисциплін має на меті, насамперед, розбудову такої стратегії, яка максимально відповідає названим особливостям.

Серед новітніх концептуальних розробок стратегії філософської освіти є лише одна стаття: "Професійна філософська освіта: досвід трансформації та перспективи" [7, 88-101]. Її автор, відомий український філософ А. Лой, дає системне обґрунтування концепції викладання філософських дисциплін, що відповідає різноманітним потребам сучасності — від загальнокультурних і світоглядних до дидактичних. Він пропонує

"дисциплінарну матрицю" філософського знання, також акцентує необхідність врахування плюральності світоглядних парадигм у сучасному світі, яка має відобразитися і в структурі викладання філософських дисциплін.

Першою спробою аналізу цієї проблематики в Україні стала міжнародна науково-методична конференція "Болонський процес й методологія і методика підготовки філософів у посткомуністичних країнах" (Одеса, 2006 р.), яка була спрямована на розробку стратегій спеціальної філософської освіти, але торкалася і питань загальної специфіки філософських дисциплін як предмета викладання.

Продовжуючи дослідження названої проблематики, ця стаття ставить за мету концептуалізацію стрижневої ідеї плюральності світоглядних парадигм як методологічної основи викладання філософських дисциплін, а також обґрунтувати застосування концепту діалогу для розробки дидактичних принципів репрезентації філософського знання.

Концепт *діалогу* набуває великого практичного значення в контексті новітніх процесів трансформації освітнього простору України, переходу до Болонської системи вищої освіти, заснованої на домінуванні принципу самоосвіти й особистісному самовизначенні студента. Це забезпечується переходом від системи освіти як *жорстко керованої* до нової парадигми *плюрального простору множини можливостей*. Концепт діалогу постає необхідним елементом нового теоретичного апарату філософії освіти, що відповідає новій парадигмі саме на рівні визначення її фундаментальних основ (методологічних і світоглядних). Ще майже не вичерпаний евристичний потенціал ідеї діалогу як необхідної складової освіти, покликаної подолати кризу монологічного "науковчення" (В. Біблер). Метафора "зустрічі" як "актуалізації віртуальної суттєвої єдності між суб'єктами" (Г. Батіщев) імпліцитно містить категорії прийняття, "іншодомінантності", суб'єкт-суб'єктної взаємодії й досвіду, які набувають особливого значення в межах "глибинних" форм освітніх практик. Важливою складовою ідеї діалогу є й метафора "гри", яка охоплює розмаїття способів моделювання життя людини, у тому числі й створення власної освітньої траєкторії.

Екзистенційний вимір діалогічності освіти відбиває суперечність інтенцій суб'єкта в освітньому просторі з його одночасною націленістю "назовні" (до знань) і "всередину" (до пошуку ідентичності). Він, своєю чергою, тісно пов'язаний з аксіологічним виміром. Ідеться про *діалогічний плюралізм*, який передбачає відображення культурно-онтологічної ієрархії смислів і цінностей. Специфікою діалогу як способу мислення є "не доведення однобічної правоти, а впевненість у тому, що обидва учасники диспуту належать до якогось третього переконання, що перевищує їх самих, до світу правди, який для них є однаковою цінністю", — слушно зазначає С. Кримський [6, 231]. Отже, тільки в діалогічному модусі мислення можуть бути подолані як релятивізм, так і авторитаризм окремих смислів і

способів розуміння, і саме завдяки цьому в людському досвіді конституюється простір всезагальних смислів.

Історія філософії — це складна взаємодія, діалектика двох фундаментальних аспектів філософського пізнання: відтворення тезаурусу ідей, концепцій і понятійного апарату, що постає об'єктивною даністю філософії в культурі; і процесу міжсуб'єктної трансляції філософського знання від однієї конкретної особистості до іншої в межах певних інституалізованих спільнот, що складають філософське співтовариство. Отже, філософське знання як таке завжди має у собі певний всезагальний зміст, вкорінений у традиції й самій специфіці цього типу мислення, але ця всезагальність завжди постає в конкретно уособленій формі авторської концепції. Наявність першого елемента забезпечує можливість взаєморозуміння й відтворювання філософії як специфічного культурного явища; наявність другого — вкоріненість всезагальних смислів у конкретному життєвому світі людей, у глибинах їхнього особистісного досвіду [5, 3-9]. Тобто, філософія як знання, що має сутнісний атрибут всезагальності, завжди опосередкована міжособистісною взаємодією — діалогом різних свідомостей, який, своєю чергою, має атрибути унікальності й історичності. Діалогічна взаємодія як іманентна форма буття філософії в культурі не лише відбувається на рівні міжособистісного спілкування, але й набуває більш складної форми діалогу між різними локальними традиціями та світоглядними парадигмами.

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

У сучасній українській філософії проблематика діалогічних аспектів історії філософії чітко визначилася в роботах В. Горського й О. Сирцової, а також деяких інших авторів. В. Горський акцентував увагу на діалозі різних дослідницьких програм, зазначаючи, що "лише діалог (а точніше — полілог) різноманітних класифікаційних схем, які вибудовує філософська пам'ять, дозволяє вирішувати завдання історико-філософського пізнання... Зрештою, потреба діалогу є нагальною й під час спілкування історика філософії зі своїми колегами, що реалізують різні дослідницькі програми". А сам діалог — це здатність почути "іншого", побачити в "чужому" "своє" й "своє" в "чужому", ствердження принципу толерантності замість

ще не зжитого: "хто не з нами, той проти нас" [3, 7]. О. Сирцова сформулювала "ідею історико-філософської діалогіки", яка, зокрема, полягає в необхідності "відмовитися від повного перекладу словесної смислословної будови однієї філософської індивідуальності на мову іншої... спробувати утворити гіпотетичний новий інтертекст (поняття М. Бахтіна), у якому словесна смислооснова самого історика філософії за законами діалогічної ввічливості не домінує над словесною смислооснвою репрезентованої в цьому новому інтертексті філософської індивідуальності. Історико-філософська діалогіка передбачає, отже, приборкання гордині інтерпретатора з вельми показовою для неї тенденцією до узагальнення у "власному понятті", а для цього, своєю чергою, треба вміти "подивитись на власну точку зору як на чужий текст, необхідно вийти за межі власного розуміння й філософської мови, що його визначає" [9, 36, 40-41].

Сформульовані принципи "історико-філософської діалогіки" мають безпосереднє методичне й дидактичне значення: зокрема, вони визначають необхідність уміння викладача філософських дисциплін говорити різними "мовами" філософської традиції, певною мірою "перевтілюватися" в образи мислителів різних епох (зберігаючи критичне ставлення до них). Без такого вміння повноцінне відтворення глибинних елементів філософської традиції неможливе. З іншого боку, історико-філософська "діалогіка" відбуватиметься, лише, якщо вивчення певного тексту, філософської особистості чи загалом традиції у підсумку хоча б мінімальною мірою *позитивно трансформує власне філософування самого студента — як за змістом, так і за формою мовного самовизначення.*

Концепцію історико-філософської діалогіки як такої парадигми засвоєння філософського знання, яка має на меті активний вплив на духовне самовизначення студента, можна розглядати як сучасне втілення висхідних цінностей і принципів європейської університетської освіти, що містяться в самих поняттях *universitas* і *humanitas*. Ідеї *universitas* і *humanitas*, глибоко корелятивні між собою, складають одну з принципових основ європейської культурної традиції, зокрема, європейського типу освіти. Перша з них концептуалізує в собі світоглядний імператив цілісної людини, що здатна опанувати світ і саму себе; друга — імператив поваги до індивідуальності як онтологічно самоцінної істоти, навіть у її вадах і слабкостях. Обидві ідеї виникли й набули інституціоналізації внаслідок складної й тривалої взаємодії античної та біблійної світоглядних парадигм. Освітня практика, що реалізує концепт *universitas* у формі класичного університету, приєднала до себе філософію не лише як певну царину позитивного знання про Універсум, але й надала їй специфічної функції *інтеграції* різних рівнів і типів знання в певну світоглядну цілісність, без якої освіта не може відповідати ідеалу *universitas*.

У середньовічному університеті, як відомо, курс філософії передував вивченню курсу теології — вважалося, що філософія має узагальнювати, систематизувати й "замикати" знання про цей світ, після чого можна пе-

реходити до пізнання світу іншого, надприродного. Філософія формувала навички саме такого пізнання, з'ясовуючи, наскільки воно доступне "природному" розуму (ідея *lumen naturalis* розуму, відповідно, реалізувала принцип *humanitas* в межах релігійної інтелектуальної культури), фактично забезпечувала принцип *universitas* знання і функціонально, і за своїм змістом, здатним опосередковувати й інтерпретувати будь-яку іншу науку.

У сучасному університеті (за винятком теологічних факультетів) ситуація "дзеркально" змінилася. Тепер, зазвичай, філософія вивчається на молодших курсах і розглядається, насамперед, як засіб формування загальнометодологічної культури, що має передувати вивченню спеціальних дисциплін — природничих чи гуманітарних. Наскільки таке завдання відповідає реальному результату — важко сказати. Утім, другою фундаментальною функцією курсу філософії є формування світоглядної культури людини. Саме вона, на наш погляд, є основною і більш ефективною.

Живе, не схоластичне викладання філософії в наш час завжди стикається із принциповою *проблемою співвідношення філософського знання, яке має світоглядний характер і водночас претендує на всезагальність — із фактом світоглядного розмаїття, яким постає будь-яка університетська аудиторія*. Психологічно й екзистенційно студент є людиною, яка самостверджується, — і, зазвичай, схильна акцентувати свою "іншу" точку зору на певні філософські питання саме як елемент такого самоствердження й формування власної інтелектуальної ідентичності. Тому майстерність викладача філософії, попри все інше, полягає в здатності зробити цю вихідну інтенцію студента не перешкодою, а додатковим стимулом до засвоєння матеріалу. З одного боку, позиція абсолютного плюралізму й релятивізму викладача врешті-решт зруйнує навчальний процес, оскільки тоді філософія перестане сприйматися студентом саме як певне *знання*, яке потребує зусиль для засвоєння і, як будь-яке знання, має, принаймні, певний рівень всезагальності. Так само навчальний процес буде зруйнований й у тому разі, якщо викладач авторитарно нав'язуватиме тільки власну точку зору й вимагатиме її беззастережного відтворення. Така "філософія" сприйматиметься студентом як різновид ідеології і як засіб маніпуляції свідомістю. Отже, зберігати діалогічний режим і водночас режим викладання загальнообов'язкового знання вдається не всім. І не лише через недостатній хист чи вади характеру викладача, але і внаслідок методологічної недосконалості.

Методологічна рефлексія цієї проблеми має виходити із двох презумпцій: 1) не лише *права студента* на власну позицію в принципових філософських питаннях, але й *обов'язку викладача* спонукати його до самостійного формулювання своїх позицій; 2) не тільки *необхідності* "враховувати" специфіку основної освіти студента, але й *уміння* навчити бачити "вічні питання" саме через призму його професійного світу, вводячи їх до цілісного життєвого світу людини. Отже, в обох випадках виявляється

потреба в специфічній "мові" університетської філософії, що відрізняє її від інших форм репрезентації філософського знання.

Методологічний принцип, який дає змогу ефективно реалізувати дві названі презумпції, можна визначити як *ієрархічний плюралізм*. У межах цього принципу діють три максими: 1) не існує *абсолютно* хибних "точок зору" у філософських питаннях — кожна з них має специфічну істину в певному контексті, у певному модусі світосприйняття, а отже, відтворює певний загальнозначимий екзистенційний досвід; 2) не існує *абсолютно* істинних точок зору у філософських питаннях — кожна з них, відкриваючи певну істину, водночас відкриває й обмеженість конкретного типу світосприйняття, до якого вона належить; 3) між точками зору існує, по-перше, змістова *ієрархія*, по-друге, *ситуації взаємопереходу*. Отже, для реалізації першої презумпції викладач має спонукати студента "виговоритися" доти, доки він чітко не усвідомить власну позицію й самостійно окреслить її межі в проблемному полі цього питання. Цим "майевтичним" шляхом людина сама усвідомлює обмеженість власної думки й природньо прагне до її збагачення й трансформації. Друга презумпція вимагає від викладача ерудиції й здатності експлікувати всезагальні смисли в будь-якій життєвій і професійній конкретиці.

Утім, саме всезагальний зміст філософії як знання, що потребує свідомих зусиль для свого засвоєння, полягає в ієрархізації різних світоглядних позицій, що визначають відповіді на "одвічні питання". Принципові відмінності між світоглядними позиціями, своєю чергою, зумовлені тим, який *тип реальності* кожна з них вважає первісним і фундаментальним, а інші — похідними, або такими, що взагалі не існують, а є продуктом ілюзії. Відповідно можна систематизувати світоглядні парадигми, узагальнити їх до таких чотирьох типів.

Перший тип, *космоцентризм*, репрезентує найархаїчніший початок людського досвіду — сприйняття всього суцього як "живого Космосу" — яке, утім, може концептуалізуватися і в сучасному філософуванні, зокрема, у таких його напрямках, як матеріалізм, органіцизм, "філософія життя", фрейдизм тощо. Другий тип, *пневмацентризм*, репрезентований у різних напрямках релігійної філософії. Третій тип, *антропоцентризм*, як продукт розвитку західної цивілізації, домінує в більшості "некласичних" напрямів філософування, зокрема, екзистенціалізмі, прагматизмі, герменевтиці, аналітичній філософії тощо. Нарешті, четвертий тип, *сцієнтизм*, репрезентований у різних історичних стадіях позитивізму, розглядає філософування як узагальнення цих емпіричних наук у єдину "картину світу" (сцієнтизм історично є похідним від антропоцентризму, але набув власної типологічної специфіки). Отже, відповідно до онтологічного статусу реальностей, що "центрує" кожен із типів, окреслюємо їхню сутнісну ієрархію. Онтологічно вищою, як бачимо, є сфера Духу; далі йде сфера людського буття як така, що поєднує в собі природний і надприродний (духовний) світи; далі — цілісна сфера природного суцього —

Космос; нарешті — сфера емпірично даних фактів та їх теоретичних узагальнень. Ієрархія названих сфер реальності зумовлює онтологічну ієрархію типів світоглядів: пневмацентризм, антропоцентризм, космоцентризм, сцієнтизм.

Пропонована нами типологія є похідною від більш фундаментальної парадигмальної колізії античної й біблійної спадщини, яка визначає внутрішню діалектику європейської культурної, і, зокрема, філософської традиції. Залежно від того, яка діалектична складова домінує у філософа, можуть формуватися принципово різні концептуалізації вихідної проблематики, принципово різні філософські концептуалізації Буття як такого. Принципом античного осягнення Буття було, як відомо, розуміння його як Космосу — живого, наділеного душею, розумного, іманентного самому собі Тіла, за межами якого нічого немає. Світовий Розум, який керує цим Космосом, складається зі "світу ідей", завжди тією чи іншою мірою втілених в емпіричному бутті. Людський розум досконалий настільки, наскільки він причетний до космічного Розуму. Отже, найвищою формою пізнання тут розуміли споглядання незмінних ідей крізь завісу матеріального світу. Із гносеологічної точки зору також важлив є те, що світ як Космос необхідно мислиться як абсолют, тому принципово не може бути пізнавальних засобів, спрямованих за його межі.

Для християнського розуму реальність постає зовсім інакше. Абсолютна Істина тут не повнота Космосу, а Особистість Боголюдини, а Космос — це передовсім тварна й смертна плоть. Відповідно, найвища форма пізнання — перетворення людського розуму, що полягає в здатності до богопізнання. Самодостатнє пізнання "світу ідей", що правлять смертною плоттю "поцейбічного" світу, хоч яким змістовним воно є саме по собі, виявляється віддаленням від справжнього пізнання. Пізнання в найвищому сенсі тут тотожне ге-лігіо, тобто "відновленню, відтворенню зв'язку" з явленою в Одкровенні предвічною Істиною, і аж ніяк не є "відображенням" чогось у чомусь (світового Розуму в розумі людському, об'єкта в суб'єкті тощо.). Отже, і світ як тварне смертне буття, предмет пізнання тут постає зовсім інакше — не в модусі повноти й цілісності, а в модусі своєї кінцевості й онтологічної несамодостатності. Тому, зокрема, в умовах відродження християнської традиції у філософії, яке останніми роками спостерігається в Україні, ми зауважуємо гостре зіткнення двох названих принципово різних способів мислення про Буття, яке може бути плідним лише за умов високої діалогічної культури.

Кожна людина вільно обирає свій світоглядний тип (звісно, під впливом середовища), і будь-який тиск на неї в цьому розумінні, тим паче в процесі освіти, неприпустимий. Утім, курс філософії має формувати чіткі уявлення про сутнісну ієрархію реальностей, що абсолютизуються різними типами світогляду. Тому, наприклад, людина з антропоцентричним світоглядом, яка не вірить у існування надлюдського духовного світу, має розуміти, якщо цей світ існує, він змістом перевищує все те,

що існує на рівні людського й природного буття, має власні закони й способи репрезентації. З іншого боку, наприклад, пневмацентрист, тобто представник релігійної філософії, має розуміти, що суще, з якого вилучена сфера духу, — це той самий світ, яким його бачать і розуміють антропоцентрист, космоцентрист і сцієнтист. А сцієнтист, натомість, має розуміти, що якісь інші типи пізнання реальності, окрім наукового, будуть такими, якими вони вбачаються представниками інших світоглядних типів. Отже, припущення світоглядного плюралізму як норми університетської освіти (яка реалізує ідеал *humanitas*) у поєднанні з принципом змістової ієрархії типів світогляду зумовлює сутнісно-діалогічну природу університетської філософії. Забезпечуючи свободу світоглядного самовираження студента, вона водночас вимагає від нього формування *інтелектуальної самодисципліни*, яка полягає у *вмінні поєднувати власні вподобання з "великим часом" філософської традиції, із фактом багатомірності світоглядного досвіду людства, опредметненого у філософських текстах різних традицій, різних стилів мислення*. Таке вміння, своєю чергою, передбачає *імператив відкритості до іншого досвіду*, досвіду й специфіки мислення іншої людини на рівні цілісного світогляду.

Можливість діалогічної взаємодії між різними (а в граничному випадку — протилежними) способами особистої концептуалізації первісної предметності філософування визначається тим, що кожна з протилежностей "відштовхується" від іншої, сама її конституює як "своє інше". А себе, відповідно, конституює як "інше іншого". "Ситуація діалогу, — вважає сучасний дослідник спадщини Платона Р. Светлов, — це ідеальні умови для філософського зусилля. Тут співрозмовник — дзеркало, яке змушує нас постійно рефлексувати до підстав, з яких ми висловлюємо своє судження" [8, 13]. Що відбувається в діалогічній взаємодії? Якщо це справді діалог, а не завуальований монолог задля переконання іншого у власній правоті, — тоді індивідуальна філософська свідомість потрапляє немовби в "задзеркалля" власних думок та напівусвідомлених інтенцій. У цьому "задзеркаллі" починають висвітлюватися якісь первісні смисли, спільні для обох членів діалогу-контроверзи, смисли, які визначають саму *можливість* виникнення протилежних способів мислення про те саме — те, що в основі мислення як такого. Отже, одним із методологічних імперативів університетської філософії є дослідження можливостей діалогу різних світоглядних типів і парадигм, що становить її власне проблемне поле, яке потребує розробки власних концептуальних засобів і залишається малодослідженим.

Зрозуміло, кожен учасник діалогу виходить із власного специфічного концептуального контексту, тому така спільність завжди відносна. Однак, спонтанність, поліформність, внутрішня рухливість і відкритість діалогічного режиму філософування сприяє забезпеченню взаємодії й віддалених у світоглядному довікллі "філософських світів". Як писав з цього приводу

Г.-Г. Гадамер, "ідеал філософської мови — не максимальна абстрагованість доведеної до термінологічної однозначності номенклатури понять від реального життя мови, але відтворення зв'язку поняттєвого мислення з мовою і з усією сукупністю явленої у мові істини. У реальній мові й мовленні, у діалозі, і тільки в них філософія має свій справжній, лише їй належний пробний камінь" [2, 43]. Але на рівні конкретних понятійних типів мислення може відбуватися "герметизація", взаємна непрозорість суб'єктів діалогу, що призводить до його "блокування" і взаємного переходу в монологічний режим "безкомпромісної критики" тощо. Тому стратегія викладання філософських дисциплін полягає в поверненні до конкретно-життєвих витоків "мови" філософії, її зв'язку з первісною "мовною картиною світу" і базовими елементами людського досвіду, що в ній відображався. Зразками такого способу відтворення філософської спадщини різних епох були, наприклад, лекції М. Мамардашвілі з античної філософії, з філософії Декарта, Канта, Пруста, з філософії ХХ століття, які сьогодні вільні для вивчення цього досвіду. В основі такої стратегії має бути і певна концептуальна база.

Важливою концептуальною інновацією, пов'язаною зі специфікою сучасної філософсько-педагогічної проблематики, є "філософія діалогу". Теоретико-методологічні принципи цієї традиції актуальні для осмислення суб'єктного виміру освіти як самоосвіти (із феноменом внутрішнього діалогізму особистості) та міжсуб'єктних вимірів освітнього простору, який у сучасних умовах передбачає домінування діалогічних відносин його співучасників. Особливою новаційною цінністю у цьому контексті є, на наш погляд, теоретична спадщина Г. Батішева, зокрема, його концепція "іншо-домінантності" та "культури глибинного спілкування" [1, 116-129]. Процес творчого засвоєння знання (в тому числі філософського) визначається здатністю до "іншо-домінантності", екзистенціальної самовіддачі й відкритості, властивих суб'єкт-суб'єктній комунікації в постнекласичному освітньому просторі. Важливим у цьому аспекті є концептуальний перехід від поняття "система освіти" до поняття "освітній простір" як стрижневою для сучасної філософії освіти, оскільки цей перехід є якісним зрушенням в актуалізації свободи самовизначення особистості у сфері освіти, де людина стає здатною вибудовувати власні "освітні траєкторії" як форму "онтології індивідуальності" [10, 110-113]. Філософське знання стає одним із стрижневих чинників формування "онтології індивідуальності", якщо засвоюється в модусі сутнісної проблематизації інтелектуальної й духовної ідентичності особистості студента, примушує його до свідомих і активних зусиль розбудови свого "внутрішнього світу" у діалогічному режимі.

На основі розглянутих стратегій викладання філософських дисциплін можемо дати позитивну відповідь на виклики сучасної культури. Зокрема, інтенція скепсису й критики щодо традиційних цінностей, властива філософії постмодерну, трансформується в освітньому контексті

всупереч усілякій ієрархії, владі норм і принципів над свідомістю. Проте, концентруючись на критиці, постмодерне бачення освіти не пропонує нових, позитивних зразків освітніх практик. Суб'єкт у постмодерному освітньому просторі наділяється, з одного боку, такими характеристиками, як особиста відповідальність за свою освіту в умовах "інформаційного вибуху" й експансії мас-медіа; вибудовування власної ідентичності в умовах "невизначеної", ігрової, віртуальної реальності; значне зростання діапазону особистісних виборів у сфері самовизначення й, відповідно, відповідальності за них. З іншого боку, вимір віртуальності може надавати суб'єктові освіти ознаку неперсоніфікованості, оскільки відкидає потребу в безпосередньому особистому контакті суб'єктів в освітньому просторі. Суб'єкт виявляє у віртуальній освіті переважно свої когнітивні характеристики, залишаючи прихованими особистісні, культурні, національні та інші особливості. В сучасному освітньому просторі виникають низки нових характеристик студента як суб'єкта, зокрема, тенденція до індивідуалізму в пошуках ідентичності, і, як наслідок, підвищений опір певним формам навчання, у тому числі і специфічному імперативу екзистенційної самопроблематизації, що має бути в основі філософського пізнання. Це посилює момент проблемності в освітньому середовищі, стимулюючи таким чином власну освітню активність студента: він працює зі "знанням-думкою" і "знанням-проблемою", зокрема, проблемою власної ідентичності в разі саме філософського знання. Отже, сам феномен освіти набуває, насамперед, характеру діяльності, що забезпечує процес розв'язання суперечностей між моментами соціального та індивідуального в освіті (самоосвіті) суб'єкта, процес утворення культурної індивідуальності. Цей загальний принцип у царині філософських дисциплін набуває найгострішої екзистенційної форми — і саме тут він вирішується на своєму найглибшому рівні, пов'язаному з процесами становлення й самоактуалізації особистості.

Здійснений короткий аналіз проблеми є підставою для таких висновків. Основу стратегій викладання філософських дисциплін повинні становити системні принципи: подолання "інтелектуального провінціалізму" на засадах культури "історико-філософської діалогіки", яка передбачає здатність інтелектуального (частково ігрового) "перевтілення" в образи мислителів світової традиції, у тому числі на базі актуалізації діалогічного потенціалу філософської "мови"; на рівні рефлексивних імперативів цьому має відповідати культура "іншо-домінантності", що означає здатність до "глибинного спілкування"; цільовим принципом філософської освіти повинна бути "онтологія індивідуальності", актуалізація свідомого особистісного самовизначення студента у "горизонті" граничних смисложиттєвих цінностей.

Названі принципи потребують подальшої як теоретичної, так і методико-дидактичної розробки.

Література:

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

Віталій Даренський. Діалог мировоззренческих парадигм как принцип преподавания философии в системе высшего образования

В статье рассмотрены стратегии преподавания философских дисциплин, в частности, принцип преодоления "интеллектуального провинциализма" на основе культуры "историко-философской диалогии". Определен целевой принцип философского образования, которым должно быть развитие "онтологии индивидуальности" на основе актуализации сознательного самоопределения студента в "горизонте" предельных смысложизненных ценностей.

***Vitaliy Darens'ky.* Dialogue of Worldview Paradigms as a Principle of Philosophy Teaching at the Higher Educational System**

The philosophy teaching at the higher education system is analyzed in the given article. In particular, the principles of "dialogue" as a remedy to reduce a so-called "intellectual provincialism" are elaborated. The main principle of philosophy teaching is defined as developing the "ontology of individuality". It is pointed out that self-determination of a student in a context of universal spiritual experience would be defined as a sense of philosophy teaching.