

## КРУГЛИЙ СТИЛ В ЦЕНТРІ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ НАН УКРАЇНИ «ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА НАУКОВЦЯ», 17 ЛИСТОПАДА 2017 Р.

*«Філософсько-методологічна культура науковця» – такою стала тема Круглого столу в Центрі гуманітарної освіти НАН України, що відбувся 17 листопада 2017 року, в якому взяли участь як викладачі та науковці Центру, так і провідні наукові співробітники Інституту філософії ім. Григорія Сковороди НАН України, Інституту досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г. М. Доброва НАН України, НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського», Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана.*

З вступним словом виступив Ю. А. Іщенко, д. філос. наук, завідувач відділом «Наукові і освітянські методології та практики» ЦГО НАН України. Він задекларував декілька позицій, які стали своєрідними ціхами в обговоренні теми. Передовсім було зазначено, що наука, сягаючи своїм корінням античної *episteme*, середньовічної *doctrina* і новочасової *techné*, нині перетворилась на особливий тип виробництва (навіть, індустрію) знань, що включає багатоманітні об'єднання вчених, в тому колі й величезні дослідницькі колективи корпорацій (наприклад, Майкрософт) із цілеспрямованим фінансуванням і експертизою дослідницьких програм, які мають соціальну підтримку, спеціальну промислово-технічну базу, спрямовану на науковий пошук, розгалужену систему розподілу праці та підготовки наукових кадрів. Раніш домінуюча роль науки у системі цінностей була пов'язана з її техніко-технологічною проекцією. Тепер **Антропосфера** соціальними цінностями, які фундуються мораллю, мистецтвом, релігійним і філософським осягненням світу. Таке поєднання стремить до нового, вбираючи класичне і некласичне наукове мислення, типу раціональності, що поєднує знання з цінностями та культурними нормами життя. Це становить **перший комплекс проблем освіти науковця, пов'язаний з долученням до історії науки та філософії, до історії природознавства та гуманітаристики, зрештою, і головне – знань історії та філософії конкретних наукових дисциплін, в галузі яких спеціалізується майбутній фахівець.**

**Другий комплекс проблем стосується включення в освіту науковця питань епістемологічного та методологічного штибу.** Йдеться як про класичні проблеми теорії пізнання та науки, так і сучасні. Нині індустрія знань епохи *High-tech* і *High-hume* стрімко формує «гомосферу» – «життя, що мислить» на грані пертину *homo – nonhomo*. Традиційна система виробництва знання епохи модерну вже не здатна ефективно взаємодіяти і використовувати весь когнітивний потенціал NBICS-технологій, обробляти величезні потоки даних Big Data. Інтеграція структур Big Data у вироблення цілісного наукового світогляду, розвиток медіатехнологій, інжинірингу призводять до виникнення меганауки. У такий спосіб весь базис науки, її структурний апарат збагачується когнітивними медіатехнологіями,

формується медіакогнітивна інфраструктура – сукупність інструментів та сервісів, галузей та структур, що інтегровані з когнітивними медіаінструментами. Відтак і навчання науковому дискурсу переміщується в праксеологічну площину – актуалізується завдання не так набуття *повного* масиву знань, як **навчання мислити концептами і концепціями, власне концептуально**. В цьому контексті відбувається й трансформація класичного тлумачення освіти як прищеплення знань та вироблення вмінь: акцент падає на *розуміння*, що актуалізує **проблеми філософської освіти в ракурсі оволодіння принципами феноменології та герменевтики, структурного аналізу та еволюційної епістемології, дискурсного аналізу та синергетики, когнітивістики та компаративістики, положеннями комунікативної філософії, етики дискурсу та етосу науки** – все це, власне, можна описати концептом «навчання сучасному науковому дискурсу».

Третій комплекс проблем пов'язаний із традиційною проблемою розвитку здібностей і вмінь майбутнього науковця, те що нині описується як **формування компетентностей**. Характеризуючи сучасні тенденції освітянської політики зазвичай виділяють **функціоналізм та прагматизм** в якості головних критеріїв **результативності** (ефективності) процесу набуття знання. Ця установка начебто відповідає «духові часу», втім, така орієнтація підготовки фахівця, м'яко кажучи, забуває про виховання особистості («персони») вченого, без якої неможлива справжня творчість, відтак і критичне мислення та креатив у вирішенні конкретних дослідницьких і техніко-технологічних проблем. Забувається й те, що лише осмислена життєва позиція, у цей спосіб виховання громадянина, є, як доводить класична освітянська парадигма, запорукою від некритичного поширення соціально небезпечних знань, на яких спекулюють сучасні окультизм та магія. Взагалі, маємо сьогодні конкуренцію двох освітянських моделей – технократичної, орієнтованої ідеологією вузького професіоналізму (відповідно до якої осмислюється й проблема компетенції та компетентностей) й гуманітарної, яка не виключає набуття компетентностей на базі сучасної філософії та методології науки, втім, орієнтованої й особистісно. Очевидно, що лише виважена державна освітянська політика їх розумного поєднання сформує систему гнучкого реагування на зміни кон'юнктури ринку зайнятості.

**Четвертий блок проблем співвідноситься з етикою та етосом вченого в умовах комерціалізації науки**. Перетворення наукового пізнання у форму виробництва створює новий різновид етосу наукового співтовариства, який

радикально відрізняється від класичного його опису, даного свого часу Р. Мертоном. У традиційній академічній науці власником знання виступає індивідуальний вчений, чому, зрештою, відповідає норма його особистісної відповідальності. Але нині, скажімо у біотехнологічних чи інформаційних компаніях, виникає корпоративна власність на отримане знання. Простір особистісної відповідальності різко звужується на тлі ідеї колективної (корпоративної) відповідальності перед суспільством. Нерв проблеми – виникнення нового типу морального суб'єкта – «вчений–бізнесмен», із відповідним/невідповідним належно/неналежним подвійним етосом. Безумовно, це має бути відображеним у програмах з **філософської освіти науковця**. Як і та обставина, як впливає індустрія наукових знань в епоху *High-tech* і *High-hume технологій* на **моральне саморозуміння людини**, в світлі якого можна, зокрема, й дати гідну відповідь на нігілістично-апокаліптичну утопію трансгуманізму. Під освітою, вірніше, якщо дотримуватись європейської просвітницької традиції, волі до освіти, за якою стоїть воля до знання і влади, зазвичай розуміють прагнення людської істоти (що безпосередньо впливає з її модерного саморозуміння) у певний термін сформувати себе в деяке знанняве Ціле, з метою подальшого уможливлення **належного оволодіння суцим**. Чи відповідає цей модерний проект сучасній техно-технологічній епосі, з її ризиками і загрозами людському життю, живому взагалі? Чи не наспів час радикально проблематизувати освітянський проект? Насамперед окреслити перспективи нової освітянської політики, в якій «старе» не може бути просто відкинуте. Воно має належне бути проінтерпретованим з метою бути готовими зустрітись у майбутньому з чимось принципово іншим й Іншим – Іншою людиною. Але перед цим належить ще досягнути того пункту, звідки може відкритися подібна перспектива. І в цьому плані багато що залежить від філософської освіти науковців.

Певні відповіді на ці питання містились у доповіді д. філос. н. **В. А. Рижка** (Центр гуманітарної освіти НАН України) *«Наукове пізнання і навчання: проблеми концептуалізації»*. На перший погляд, зазначив доповідач, наукове пізнання і навчання не мають безпосередніх пунктів перетину. Адже в одному випадку йдеться про творення нового знання, а в другому – опанування науковим знанням (вже створеним). І тим не менше насправді існують пункти перетину однієї і другої ситуації. Цими пунктами виступають процеси концептуалізації як в науковому пізнанні, так і в навчанні. Втім, тут спочатку треба уточнити зміст виразу «концептуалізація», бо в літературі існує принаймні два

значення цього терміну. Один із них – це ототожнення концептуалізації і раціоналізації, а другий – це вирізнення концептуалізації як особливого способу мислення, який притаманний філософії, а не іншим формам пізнання. Ця позиція найчіткіше виражена Ж. Дельозом та Ф. Гваттарі (рос. переклад їхньої спільної праці «Что такое философия?» – М., 1998). Поділяючи цю позицію, треба тим не менше зазначити, що коли мовлять про раціоналізацію, то практично ведуть мову про мисленневу операцію, яка є протиположною емпіричному пізнанню і виступає феноменом теоретизації (функціонуванням теоретичного знання). Коли ж мовиться про концептуалізацію, то йдеться (1) не просто про «теоретизацію», а про конструювання концептів, які виступають проектами відповідних станів, (2) виражають розуміння (сенси, значення) та концептуальність міркувань про ці стани, (3) вписують це значення в соціокультурну мережу, (4) підкреслюють суб'єктивність та інтерсуб'єктивність висловлювань.

Інакше, концептуалізація – це рівень пізнання, на якому дається відповідь на питання «як це можливо?». При цьому доречно нагадати міркування Платона і Аристотеля, які вважали, що філософія своїми підставами має «здивування», тобто «здивування» лежить в основі виникнення і функціонування філософії. Відтак можна зробити висновок, що «концептуалізація» є філософуванням (відповіддю на питання «як це можливо?»). І саме завдяки цьому існує «перетин» (збіг подібних умов функціонування) наукового пізнання і навчання. Наукове пізнання, як відкриття нового, вимагає розуміння цього нового, тобто вмереження в поняття/концепти філософії (необхідність концептуалізації). Навчання – це завжди долучення до нового, а тому для кожного індивіда, який навчається (долучається до нового) також необхідне розуміння цього нового, тобто вмереження цього нового в поняття/концепти філософії (необхідність концептуалізації). Звідси і висновок: наукове пізнання і навчання успішно можуть функціонувати тільки вмережуючись в культуру філософського мислення, тобто концептуалізуючись.

У розрізі обговорення чинників освіти науковця підхопив тему д. філос. н **А. М. Єрмоленко** (Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України) у виступі «*Практична філософія як чинник формування дискурсивного розуму науковця*». Він передовсім зазначив, що тематика сьогоднішньої практичної філософії доволі широка: від проблеми обґрунтування моральних належностей до прикладних аспектів їх застосування. Проте глобальні проблеми сучасності та пов'язані з ними суперечності

цивілізаційного, соціального та релігійного штибів, що призвели до загострення суспільних суперечностей, актуалізують проблематику практичної філософії як прикладної етики. Нові релігійні практики «постсекулярної доби», ескалація міжнародного тероризму, гібридні війни із застосуванням пропагандистсько-ідеологічних засобів цифрових технологій спонукають до прояснення смислів, посилення критики ідеології за допомогою дискурсивних практик. Цей процес має здійснюватись на основі аргументативного дискурсу виявлення латентних перлюкутивів, спрямованих на перекручування смислів соціальної дії, викриття політичних технологій маніпуляції громадською думкою і комунікаціями, зокрема введення в оману, поширення фейкової інформації тощо. Виникають також позанаукові та квазінаукові практики, які претендують на істинне знання, не маючи жодного стосунку до науки. Протидія таким практикам, обґрунтування засобами дискурсу норм та цінностей сучасного суспільного розвитку та відповідна легітимація соціальних інституцій і є першочерговим завданням сучасної практичної філософії. Із цього випливає й потреба формування відповідних здатностей громадян, зокрема і формування дискурсивного розуму науковця.

Найважливішим тут є концепт дискурсу, що має давню традицію: від діалогів Сократа і аж до сьогодишньої філософії інтерсуб'єктивності, комунікації та дискурсу, що постає як філософська парадигма. Ця парадигма проявляється і в дискурсивній етиці, складником якої є неосократичний діалог, і позначається такими поняттями, як діалог, інтеракція, комунікація, аргументація, консенсус тощо. Дискурс – це не просто комунікація, спілкування чи діалог, дискурс передбачає раціональну аргументацію, а також рефлексію щодо того, яким чиним досягнуто консенсусу щодо істинності тверджень та правильності норм соціальної взаємодії. Тобто дискурс – це аргументативний діалог. Дискурс конкретизується відповідними принципами-домаганями: а) зрозумілість; б) правдивість; в) істинність; г) правильність, (*Бюлер Д. Відповідальність за майбутнє з глобальної перспективи. Переклад з німецької, післямова, примітки Анатолія Єрмоленка. – К.: Стилос, 2014. – С. 62*), що уможливує дискурсивну когеретність наукового знання на основі процедури виявлення перформативної суперечності твердження самому собі у дискурсивно-прагматичний спосіб. Така еленктична практика, здійснювана на основі цих принципів-домагань, є умовою дискурсивної раціональності, граничного обґрунтування моральних

належностей та їх застосування до конкретних практик, зокрема і практики наукового дослідження.

Така дискурсивна когерентність є також і морально-етичною категорією, отже, умовою відповідальності, зокрема відповідальності науковця. Тут монологічна, особиста відповідальність «знімається» спільною відповідальністю. Спільна відповідальність уже не є технократичною монологічною відповідальністю окремого дослідника, або функціонера, так званого «відповідального працівника», вона не є й анонімною відповідальністю спільноти, як це було за часів націонал-соціалізму чи комунізму. Спільна відповідальність не заперечує особисту відповідальність, не суперечить їй, навпаки, передбачає особисту відповідальність, доповнюючи її досягненням порозуміння між дієвцями на основі регулятивної ідеї трансцендентального дискурсу, тобто дискурсу, відкритого для всіх, кого це стосується.

Дискурс є тією методологічною і легітимативною інстанцією, що об'єднує філософію, соціально-гуманітарні та природничі науки. У дискурсі здійснюється формування практичного розуму науковця. Це означає, що науковець повинен мати не тільки здатність судження, а й здатність до дискурсу, тобто володіти відповідними комунікативними, мовленнєвими й аргументативними компетентностями. Ці компетентності передбачають здатність до того, щоб «шукати істину разом», тобто разом із іншими науковцями шляхом аргументації доходити консенсусу щодо істинності того чи того наукового твердження, отже, бути відповідальним і співвідповідальним за свої наукові дослідження, наслідки і побічні наслідки, які здогадно виникатимуть за результатами цих досліджень. Така здатність є й основою для формування здатності науковця і до громадського дискурсу, тобто його компетентності в обговоренні соціально-економічних та політичних процесів сучасного суспільства, критичного ставлення до тих подій, які відбуваються, досягнення порозуміння між іншими громадянами щодо того, які стратегії слід обирати, які реформи проводити, отже, бути разом із іншими громадянами суб'єктом деліберативної демократії, яка доповнює норми, процедури та інституції представницької демократії.

Д. філос. н. **Н. В. Хамітов** (Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України) у виступі «Сучасна філософська антропология: воля до практичного повороту», в цьому зв'язку відзначив, що у справжній науковій актуальності є й щось позачасове. Тим більше це стосується галузей філософського знання, в яких постають *світоглядні* питання. Це ті питання, що зумовлюють життєву позицію і віру людини, на основі яких і стає

можливим застосування методології як *інструмента*. В цьому значущість і вічна актуальність філософії для науки і всіх інших форм культури. Ставлячи й розв'язуючи світоглядні питання, філософія виходить на інтегральні методологічні конструкції й структури, які не можуть бути вироблені в конкретно-науковому знанні. Так через виконання своєї екзистенціальної функції філософія виконує функцію гносеологічну.

Сказане великою мірою стосується такої галузі філософського знання як філософська антропологія, що інтегрує досягнення спеціальних наук про людину, даючи їм світоглядно-методологічні ключі, а окрім того, досліджує людську природу, її межі та можливості у *власному предметному полі* – за межами спеціальних дисциплін. Практичний поворот у сучасній філософській антропології є вкрай актуальним, і відбувається він у вітчизняному контексті, як показує ґрунтовний аналіз ситуації, через зустріч з психоаналізом і публіцистикою, що наповнюються гуманістичним змістом і глибиною розуміння суперечливої природи людини. Разом із тим, у своїх найбільш конкретних формах цей практичний поворот здійснюється тоді, коли ми виходимо на актуальні для нашої країни доленосні соціально-комунікативні проблеми, і філософська антропологія починає взаємодіяти з соціальною філософією, соціальною психологією, соціологією, політологією і низкою інших наук, що вивчають суспільне у бутті людини. Вона починає взаємодіяти з ними, гуманізуючи на рівні світоглядних рішень та методологічних підходів; в процесі цього філософська антропологія виходить за межі лише академічного кола, стаючи *філософією людяності* для всього суспільства. Це потребує особливої *волі до істини* – волі до її *практичного втілення*. Проте *практичний поворот у будь-якій науці можливий лише тоді, коли вона зробила справжній теоретичний поворот*. Що означає теоретичний поворот у сучасній вітчизняній філософській антропології й філософії загалом? На думку автора, це поворот від *зацикленості на інтерпретації текстів* модних зарубіжних авторів, зацикленості, яка укорінена в саморепресивній *сакральній герменевтиці* текстів класиків радянської доби. Але *до чого, в якому напрямку* повинен відбутися цей поворот? Що є його результатом? Н. Хамітов переконаний, що теоретичний поворот у вітчизняній філософській антропології – це поворот до *мужності бути автором*, мужності творення *власних методологічних підходів* і використання їх для вирішення актуальних проблем сьогодення в Україні та світі. Це поворот до прийняття відповідальності за свої авторські підходи та ідеї. Саме на цій основі можлива реальність, а не імітація

практичного повороту у філософському людинознавстві. Безумовно, ретельна робота з тестами, їх витлумачення є необхідним етапом філософсько-антропологічного і, зрештою, будь-якого філософського дослідження, але зупинка на цій роботі означає зупинку на емпіричному рівні, адже аналіз текстів – це є емпірія для філософа, так само як для вченого емпірією виступає аналіз фактів та результатів експериментів. Спроба видати роботу з текстами (нехай дуже професійну, зі знанням мов і *вимови* тощо) за теоретичний рівень філософського дослідження – це *імітація теоретичного*, на основі якої неможливе практичне. Отже, сучасна вітчизняна філософія людини повинна пройти шаблями: *емпіричне – теоретичне – практичне*, що потребує від дослідника мужності, наполегливості і гідності, коли він піднімається над саморепресивними зусиллями і створює по-справжньому живий авторський текст.

К. філос. н. **С. В. Вільчинська** (Центр гуманітарної освіти НАН України) (доповідь.: *«Антропологічний проект методології нового типу (стара «нова» проблема)»*) у розрізі антропологічної тематики зосередила свою думку на проблемі кардинальної зміни просвітницької парадигми за допомоги філософсько-антропологічного методологічного проекту та показала роль останнього в освітньому процесі науковця. В доповіді аргументовано висновок про те, що філософська антропологія в якості методології нового типу є не стільки критика засад класичної раціональності, скільки діалог постмодерністських філософсько-антропологічних студій самих із собою. Адже саме *в такий спосіб, — не повертаючи назад*, можна було не перебільшувати роль пізнавальної здатності розуму. Спрямованість до цілості («співвідпорядкованість осібного цілому», «скомплікована складність»), до синтези античної, середньовічної думки із гуманітарною та природознавчою — нові наукові сенси в антропології, що визрівають на ґрунті комплексно-інтегративного бачення. Вони здатні застерегти від авторитаризму в організації науки й освіти. Утверджуючи зразки культури переконування, долають ідеали постхристиянської ученості (модель «навчання» істині), котрі фактично домінують в освіті країн пострадянського простору. Новітні дослідницькі стратегії мають бути пов'язані з дедалі послідовнішим запровадженням принципів доповнювальності, плюральності, нелінійності тощо. У такому ракурсі доповідачка проаналізувала структуралістський дискурс К. Леві-Строса, ідеї Ж. Дерида, А. Гелена, В. Винниченка, «філософську сенсологію» Р. Кіся (львівський учений), «сизигійську антропологію» В. Кізіми. Доробок український учених, так само як і західних, засвідчує, що розуміння

неподільності між типами філософування відіграє неабияку роль в системному вивченні проблем, дає змогу цілісно досліджувати, забезпечуючи можливість пояснити процес взаємозумовлення концептів та усвідомити емерджентну властивість знання; спрямовує до витлумачення ідейно-світоглядних уподобань дослідника, його життєвого досвіду тощо, розглядаючи досліджуване вчення як співзумовлене структурою суб'єктивності дослідника. Такий підхід краще узгоджується із методологічними вимогами сучасної гуманітаристики — не тільки відтворювати об'єктивний зміст теорії (логіко-дискурсивний метод), але реконструювати його комунікативну складову (когнітивно-інтеракційно-експресивний модус комунікації й ін. взаємодії з усіма без винятку формами культури та людської життєдіяльності), через яку теорія виявляється як цінність. Таким чином стає адекватнішим розуміння евристичного потенціалу теорії. Водночас очевиднішою виявляється і неможливість остаточної «картини» людини та світу. Власне, відстежувати спеціальні питання (більш практичні, ніж загальнотеоретичні) — стрижнева орієнтація новітніх наукових методологій. Постмодерністське філософсько-антропологічне пізнання найменше дає підстав пов'язувати образ нової методології з поняттям універсальної стратегії. Зауважене добре віддзеркалюється через весь кластер новітніх концепцій української філософсько-антропологічної думки, яка завжди приділяла багато уваги темі природи людського, відзначала не тільки діахронію, але синхронію політичних, економічних, соціокультурних ідей, сподіваючись пізнати і змінне, і сталість. Ідея структурної суцільності людського буття вимагає зважати на комунікацію з усіма чинниками людської життєдіяльності.

Д. філос. н. **В. І. Онопрієнко** (Інститут досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки імені Г. М. Доброва НАН України) виступив з доповіддю *«Методологічні і світоглядні ресурси історії природознавства у підготовці сучасного дослідника»*. Якість методологічної підготовки молодих дослідників в університетах України останніми роками значно погіршилася у зв'язку з реформами в системі вищої освіти, в результаті різкого скорочення викладання гуманітарних дисциплін, в тому числі філософії. Це іде врозріз із світовими вимогами підготовки дослідників, які будуть діяти у конкурентному середовищі глобальної науки. Ці негативні тенденції вже глибоко вкоренилися у вітчизняній системі підготовки кадрів для науки і постійно розширюються.

Але збереглися ще деякі острівці, в яких при підготовці молодих дослідників використовуються більш широкі

програми, ніж ті, що пропонуються Центром педагогічних інновацій Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України. Один із таких острівців має майже сорокарічну традицію підготовки фахівців для переднього краю науково-інноваційного фронту, і його випускники цінуються у світі. Зараз цей центр має назву Київський академічний університет. Він наслідує традиції київських кафедр НАН України Московського фізико-технічного інституту. Схема підготовки в ньому така. Приймаються за конкурсом випускники фізико-математичних шкіл України, 4 роки вони навчаються в Московському фізико-технічному інституті за стипендіями України, отримують якісну лабораторну підготовку на сучасній лабораторній базі, підвищенні знання іноземної мови, готуються як спеціалісти з молекулярної фізіології та біофізики, нанорозмірних технологій, металофізики, теоретичної кібернетики. Останні два роки отримують магістерську підготовку в інститутах НАН України за профілем.

Цим магістрам викладається курс «Історія, методологія, соціологія природознавства», в якому на сучасному рівні подаються знання з історії природознавства саме в методологічному розрізі, через поняття наукової картини світу в різних її формах, уявлень про класичну, некласичну, постнекласичну науку, про науку як різновиди пізнавальної діяльності (як мислення, засноване на застосуванні логіко-математичних засобів; як процедури критики та обґрунтування; як процеси евристичного пошуку і формування гіпотез; як лабораторно-експериментальна практика; як конструювання моделей).

Актуально загострюються проблема структури наукових досліджень. При розгляді емпіричних методів головна увага приділяється питанням: розрізнення опису та порівняння, використання різних шкал, типам і теоріям вимірювання, відмінностям спостереження від експерименту, етапам і класифікаціям експериментів, проблемам багатофакторного експерименту, узагальненням і обробці емпіричних даних, обґрунтуванню емпіричних закономірностей, процедурам формування фактів, статистичній обробці даних, процедурам індукції, фальсифікації, екстраполяції, гносеологічним функціям приладів.

Акцентується увага на відмінностях теоретичного рівня пізнання від емпіричного, на різниці між ідеальними та ідеалізованими об'єктами наук, на характеристиках абстрагування, ідеалізації, дедукції та формалізації, аксіоматичного і гіпотетико-дедуктивного методів, на етапах, типології і галузях застосування моделювання в сучасній

науці, класифікації гіпотез і проблемах їх перевірки та фальсифікації, на типології теорій і співвідношеннях гіпотез і теорій. Розглядаються структура науково-дослідних програм і приклади їх функціонування в історії науки.

Не менш актуальні і викликають інтерес питання соціології науки: інтерналістська і екстерналістська моделі розвитку наукового знання, концептуальний каркас мертонівської соціології науки, поняття наукової спільноти, типи комунікацій в науці, проблема свободи наукових досліджень і соціальної відповідальності науковця, наукової політики і стратегії наукової спільноти у відносинах із суспільними рухами, рольової структури наукових досліджень, співвідношення науки і бізнесу і т.і. Все це дозволяє привернути увагу магістрантів до конкретних викликів глобальної науки і підготувати їх відповідати на ці виклики. Був створений за цим курсом навчальний посібник.

Д. філос. н. **М. М. Кисельов** (Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України) у виступі *«До питання чи потрібна філософія вченому?»* піддав гострій критиці посутньо нігілістичну, а часом просто зухвалу і цинічну позицію українських можновладців щодо розвитку науки і, відповідно, підготовки наукових кадрів в країні, за якою стоїть елементарна неосвіченість та культурна дрімучість і невігластво. Це ще більш небезпечно, коли в країні, за відсутності державної наукової політики і програм підготовки наукових кадрів в природничій, техніко-технологічній, не кажучи вже про гуманітарну, сферах, проголошуються гасла гуманітаризації і гуманізації освіти, а в лексиконі політичного дискурсу, як і повсякденної мови, дедалі більше вживається термін «філософія». Втім, в такому дискурсі відображується не лише данина моді, але й потреба в цілісному баченні дійсності, насамперед потреба подолання розпорошеності сенсів і внутрішньої роздвоєності особи. Сама філософія, однак, розуміється спрощено, часто-густо редукується до ідеології та міфу у вигляді паранаукових уявлень про світ і людину. Великою мірою це пояснюється радянською традицією викладання філософії у вишах та заідеологізованістю суспільного життя. Як наслідок, у сучасному науковому житті спостерігається тенденція відторгнення філософії, тоді як на рівні повсякденного практичного життя маємо підсвідоме тяжіння до універсальних узагальнень та вибудови різних картин світу, котрі, на жаль, далекі від вимог не лише філософського осмислення дійсності, але й раціонального мислення. Вивляється вражаюча, з одного боку, філософська, а з іншого, багато в чому пов'язана з першою, – наукова некомпетентність, що йде врозріз зі здоровим глуздом, а в

самій науці породжує різного роду псевдотеоретичні побудови на грані з магією та міфом. Це веде й до того, що в політичному житті і, ширше, практиці прийняття рішень як особистісного, так і державного штибу, маємо спрощеність і короткоглядність, а сама особа, яка приймає рішення, позбавлена твердих, філософськи обґрунтованих, моральних переконань, що, зрештою, тільки сприяє подальшому культивуванню споживацтва, нігілізму і розквіту ресентиментної, з її заздрістю та агресивністю, свідомості. Однак на тлі всього цього обнайдійливим є факт визрівання свідомості необхідності справжнього філософського дискурсу, який би аргументативно обґрунтовував як практичні рішення, так і науковий пошук. І це відбувається не лише в філософському та науковому середовищі, але й серед політиків та пересічних громадян. Відтак визріває й нагальне завдання освітян, передусім філософів та гуманітаріїв, виявляти ці паростки філософського дискурсу, що сприятиме як утвердженню наукової раціональності, так і поглибленому моральнісному самоусвідомленню особистості.

Д. філос. н. **С. В. Таранов** (Центр гуманітарної освіти НАН України) в своєму виступі *«Місце методу кореляції в освіті вченого»* звернув увагу на методологічний її аспект. На його думку, філософсько-методологічна культура науковця полягає у безперервному використанні методу кореляції. Корелюючи частини з цілим, філософія повинна виступати об'єднуючим началом для конкретного знання та конкретної наукової діяльності. Складові цієї кореляції такі: інформаційно-логічна, або знаннява, а також складова реальних, дійсних відносин або пізнаннява. Метод кореляції – і метод навчання аспірантів, і метод наукової роботи вченого. Також існує кореляція індивідуальності та співучасті, Я та світу, динаміки та форми, свободи та долі, небуття та буття, кінцевого та безкінечного, запитання та відповіді. У нашому вимірі головним є кореляція хаосу інформації та фактів з синтетичною метою знання та діяльності. Саме кореляція виявляє сенс фундаментальної інтенції, граничну основу та її серйозність, важливість для людини, неперебутний зміст у мінливих формах, онтологічний складник у конкретних різновидах діяльності людини та в різних царинах культури. Метод кореляції дає змогу побачити мету культурного існування, а також способи подолання хаотичного стану соціуму та егоїстично забарвлених стосунків між людьми. При цьому у здійсненні кореляції, для її встановлення, необхідна присутність двох її частин, оскільки саме у від-стані, діа-стазисі та «розірваній свідомості» можливий цей шлях становлення. Такий підхід до методу кореляції вказує на застосовність його до всієї людської реальності. Отже, метод

кореляції – це не просто шлях пізнання або дешифровки культурної спадщини, а онтологічний шлях становлення людини у співвіднесеності з ідеалом. Філософія, використовуючи цей метод, розкриває своє значення як синтетичне осмислення всього сущого, приводить до духовної цілісності, синтетичного бачення реальності та дійсності. Головне – будь-яке наукове дослідження повинно корелювати (мати на увазі) цілісний образ людини та її майбутнього.

Реалізація можливостей діалогічного спілкування в сучасному світі передбачає певне культурне, освітнє і моральне підґрунтя (котрого нам сьогодні гостро бракує), зазначила в своєму виступі *«Діалогічне слово та «діалогічна істина» в сучасній філософсько-методологічній думці»* заст. директора Інституту філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України) к. філос. н. **Г. П. Ковadlo**. Їх осмислення передбачає звернення до мало освоєного у вітчизняній гуманітаристиці кола специфічних понять і проблем, що не зводяться до уже узвичаєної царини комунікативно-дискурсивної методології. Зокрема, потребують розкриття і осмислення поняття Іншого, Ближнього, Дальнього, Чужого тощо, проблематика діалогічних позицій Я, Ти, Він/Вона, Ми тощо, співвідношення єднання й дистанціювання, сумісності й несумісності, розуміння і непорозуміння, а також справедливості та відповідальності. Філософський аналіз усього цього проблемно-концептуального комплексу виводить на передові рубежі сучасної думки принципові питання стосунків етики та онтології, оновленого розуміння духовності, суспільного діалогу та толерантності, яка не може зводитися сьогодні до простої терпимості.

Для осмислення означеної проблематики мають використовуватися можливості комплементарного поєднання евристичних моментів системно-теоретичного аналізу та екзистенційно-антропологічних інтерпретацій діалогу як на макрорівнях, так і на рівні особистісного існування людини. Крім методологічних підходів М. Бахтіна, Б. Біблера, М. Бубера, Е. Левінаса, які дозволяють узагальнювати й адаптовувати численні визначення діалогу в контексті міжцивілізаційних соціокультурних комунікацій, важливим є компаративістський метод. Останній дозволяє об'єднувати в рамках єдиної методології різні методи дослідження: порівняльно-історичний, синхронічний (статика процесу), діахронічний (динаміка процесу), герменевтичний, епістемологічний, інверсійний тощо, які допомагають виділяти й описувати фундаментальні принципи діалогу, а також описувати та співвідносити різні парадигми взаємного сприйняття Іншого та Чужого в процесі соціокультурного діалогу.

Д. філос. н. **О. Є. Гомілко** (Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України) виступила з доповіддю «*Співпраця як сучасний науково-освітній принцип*». Вона, зокрема, акцентувала увагу на таких порівняно нових явищах в підготовці майбутніх фахівців. Перехід до колективних форм співпраці визначає вектор змін у інноваційній діяльності у цифрову епоху. Міждисциплінарні дослідження командних форм тренінгів виявляють покращення когнітивних наслідків та ефективності роботи у співпраці. Все більше з'являється свідчень про те, що епоха одинаків-винахідників відійшла у минуле. В. Айзексон у своїй книзі «Інноватори. Як група хакерів, геніїв та гіків здійснила цифрову революцію» стверджує, що «більшість інновацій цифрової епохи були результатом колективної праці. До їхнього створення було залучено багато чудових людей: дехто був винахідником, а кілька – навіть геніями.... Їхня здатність взаємодіяти як одна команда зробила їх ще більш творчими. Розповідь про їхню командну роботу важлива, оскільки ми нечасто звертаємо увагу на важливість уміння працювати гуртом для новаторства...».

А тому, співпраця як сучасний науково-освітній принцип потребує особливої уваги у контексті проблем філософсько-методологічної освіти науковця. Як зазначає В. Айзексон, ми багато знаємо про винахідників-одинаків. Так, його пошук на сайті «Амазон» про окремих винахідників (man who invented) дав результат у 1860 книжок! Тоді як про творчу співпрацю досліджень існує вкрай обмаль. Прикметно, що сам В. Айзексон став відомим завдяки своїм книжкам про низку видатних постатей в історії. Втім, його спроба написати книгу про автора найважливіших винаходів нашої епохи – комп'ютера та інтернету – спрямували зусилля американського дослідника у сферу історії про творчу співпрацю, а не індивідуальну творчість. Ретельний аналіз процесу виникнення цифрового світу виявляє його принципову відмінність від попередніх епох, котра полягає у його колективному творенні. Дана теза не означає ослаблення ролі індивідуальних зусиль. Навпаки, останні мають бути посилені спроможністю до відкритості та взаємодії. Без останньої навіть найблискучіша ідея не захистить її автора від забуття. Справді, ідеї не вмирають, але їх творці без співпраці зі своїми колегами у сучасному світі залишаються невідомими історії. Без усвідомлення сучасного феномену співпраці неможливо зрозуміти як творилася нинішня технологічна революція.

Питання про співпрацю загострює актуальність важливої філософської проблеми про роль особистості в історії. Для пострадянської філософії дана проблема набуває дражливих

значень. З одного боку, така філософія, зазнавши травм марксистського тлумачення історичної необхідності як свого роду «космічного імперативу», що творить та провадить людський інтерес і людську дію та підпорядковує їх собі, прагне його відкинути. Як результат, ідеалізація та пріоритизація індивідуальної дії. З іншого боку, колективна дія у такого роду філософії все ще залишається в полоні всезагальних процесів необхідності та «неминучості», породжуючи глибокий скептицизм щодо людської здатності пом'якшити дію історичних сил. Вихід за межі глухих кутів даної мисленевої стратегії полягає у переосмисленні колективної дії як співпраці, коли не історична необхідність, а мораль, особисті якості творців, їх відкритість до іншої позиції визначають умову можливості здійснення інновацій. Переосмислення феномену співпраці складає завдання не лише пострадянської філософії. Воно стосується усієї класичної модерної традиції, котра орієнтована на концепт самосвідомого суб'єкта діяльності.

В. Айзексон стверджує, що народження цифрової епохи стає можливим завдяки виникненню сприятливої дослідницької екосистеми, що жила урядовим фінансуванням та керувалася спільними зусиллями військових, промисловців та науковців. Це перетиналося із невимушеним альянсом громадських організацій, комуноорієнтованих хіпі, любителів саморобок та хакерів-самоучок, більшість яких недовірили ставилась до централізованої влади. Перетворення ідей в реальність це і є інновація, здійснити котру у цифрову епоху можна лише через співпрацю, а не індивідуальне зусилля окремої людини. Важливо, що йдеться не лише співпрацю всередині дослідницького середовища, але й про взаємну готовність до взаємодії різних галузей знань (гуманітарне та природознавче), культурних практик (науки та мистецтва), влади громадськості та науковців, минулого та майбутнього тощо. Переорієнтація освіти сучасного науковця має здійснюватись із парадигми одинака-інноватора на концепцію учасника колективної творчості.

К. філос. н. **Т. Д. Суходуб** (Центр гуманітарної освіти НАН України) (*«Філософія як само-(освіта / виховання)»*) привернула увагу до тієї вже призабутої класичної педагогічної парадигми, що філософську освіту науковця можна розглядати тільки як процес самостійної роботи – природної детермінанти особистісного «росту» (як інтелектуального, так і духовно-морального). Тому завдання викладача у навчально-освітньому процесі полягає у вибудовуванні відносин «суб'єкт – суб'єкт», а не «суб'єкт – об'єкт». Йдеться про взаємний вплив у процесі

живого філософування (яким і є викладання філософії науковцям), про рівноправність у відносинах, що складаються між викладачами та здобувачами наукового ступеню, при одній лише «перевазі» – перший має більше обов'язків, аніж другий. Головним з викладацьких обов'язків є створення відповідних умов для творчої діяльності з опанування філософських знань молодими науковцями в самих різних аспектах – опрацювання текстів засадничих першоджерел, освоєння історико-філософських традицій, стану сучасного філософського процесу тощо.

Останні роки чітко спостерігається в освіті науковців ухил до таких дисциплінарних напрямків як філософія науки, методологія, що є саме по собі не розв'язанням проблеми формування філософської культури науковця, а її поглибленням. Адже філософія в цілому, особливо історико-філософські традиції, представляють собою постійно відновлювані форми (в кожному нову епоху змістовно різні) відкриття людиною самої себе в якості особливої діючої реальності. Отже, досвід, який набувався в минулому, має актуалізуватися в сучасній людині цілісно. Пояснюючи це, Т. Суходуб звернулася до М. Гайдеггера через те, що саме після нього філософія стає принципово іншою культурою мислення. Філософія розуміється як «справа мислення», а мислення – як дія. Прищеплення смаку до процесу становлення думки – в цьому полягає головний сенс філософської освіти.

Доповідачка звернула увагу також на те, що саме з грецького філософського «зачину», актуалізованого філософом, народжується і розуміння науки. Останню ніяк не можна розглядати як діяльність з набуття певних цивілізаційних благ чи процесом «усвідомлення неусвідомленого». Для науки як соціальної інституції є важливим онтологічний вимір, що відкриває закономірності існування людини і людства. В цьому аспекті засадничим має виступати наступне гайдегерівське визначення: «наука – це завзяте вистоювання посеред сущого...». Звідси, не можна не звертати увагу на те, що нині не тільки власне філософське, але й наукове пізнання, образно кажучи, «жадає» всю історію і культуру людства, розуміння минулого не вибірково (в певній тенденції, нехай і важливій), а цілком – як духовного цілого, лише умовно діленого на інтелектуальні традиції, епохи, напрямки. Орієнтацію людині в такому складному бутті може й повинна давати філософія в освітянському процесі.

Смислова ж природа, що зв'язує культуру, філософію, науку і діяльність людини, надає можливість розуміння взаємного проникнення, «входження» в такі культурні «поля» як релігійні, наукові, художні, метафізичні, практичні тощо.

Тобто, однобічний, «прагматичний» підхід звуженого освоєння філософії працює не на науковця, не на його культуру мислення, не на здібність відповідати на сучасні виклики.

Отже, питання методології не можна розглядати як «прикладне», «зовнішнє», яке засвоюється окремішньо поряд з такими традиційними розділами філософії як, наприклад, онтологія чи логіка. Культура методологічного мислення є складовою частиною формування культури філософського мислення, яка не є певним набором «правил», послідовних кроків у дослідженні, окремих методів тощо. Безумовно, зовсім не йдеться про те, що конкретні методи не працюють і на них не варти зважати. Тут про інше – методологія як певна «культура розуму» не «прикладається» до свідомості науковця «зовнішнім» чином, в якості «засобу», «інструменту» або інтелектуального «ключа», яким можна відкривати проблемні ситуації, що складаються у процесі наукового пізнання. Таке «інструментальне» розуміння методології належить Новому часу, як і прагнення створити «універсальну» методологію.

Сучасний науковець має передусім орієнтуватися у типах раціональності, які формували у минулому й формують зараз соціокультурний процес, у тому числі і у сфері науки як соціального інституту. На сьогодні особливе значення у цивілізаційному поступі має тип комунікативної раціональності, філософії діалогу. «Єдність» філософій (множиною підкреслимо різноманіття форм філософствування, шкіл, поняттєво-категоріальних мов тощо), їх взаємний зв'язок в контексті «діалогу культур» виступає підставою взаєморозуміння у світі, що прискорено глобалізується.

Дати Іншому можливість бути Іншим – поза цієї умови діалог як такий неможливий. На жаль, на сьогодні спрацьовує інша логіка – за законом «виключеного третього» – хто не з нами, той проти нас, яка поділяє людей, але не надає змоги розв'язати існуючі між ними суперечності. В цьому відношенні критичне філософське мислення не тільки в історичному контексті, але й в актуальному є опозицією міфології, для якої є узвичаєним мислення у крайнощах, поділі на носіїв добра і зла, праведного і неправедного. Але ж між двома крайнощами (якщо ми мислимо саме у такий спосіб) не може бути ніякого рішення, не спрацює жодний раціонально-поміркований підхід. Зрозуміло, що йдеться тут не про моральнісний вибір, в дусі к'єркегорового «або – або», від якого нікого не позбавити, адже на ньому базуються переконання особистості, а про незважання на інші позиції, які також мають право на існування. Крайнощі ж (у варіантах рішення проблеми чи у міркуваннях тих, хто займає крайні,

антагоністичні позиції) лише фіксують існуючі суперечності, але не віднаходять підходи до розв'язання проблеми.

Д. філос. н. **Т. В. Гардашук** (Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України) у виступі *«Освітні функції наукового мистецтва»* продемонструвала можливості входження нових технологій та такого їхнього «продукту» як Science art в освітянську практику. Конвергенція нано-, біо-, інформаційних та комунікативних технологій», когнітивних наук та нейробіології тощо відкривають нові можливості пізнання світу та розвитку різноманітних практик, пов'язаних із можливостями втручання в природу людини та інших живих істот. Завдяки конвергентним технологіям потенційні можливості змін фундаментальних основ життя перетворюються на реальність. Провідна роль в цьому належить нанотехнологіям, оскільки технологічна конвергенція ґрунтується на матеріальній єдності світу та інтеграції технологій саме на нанорівні. Слід зазначити, що термін «конвергентні технології» використовують як парасольковий для багатьох новітніх (емерджентних) наук і технологій (new emerging science and technologies – NESTs), які здатні суттєво впливати не лише на фізичний світ чи живу природу, а й на суспільство та окремі аспекти його життєдіяльності та на сприйняття людиною світу, власного буття та майбутнього. Дискусії щодо різних аспектів NESTs посідають одне з центральних місць в політичному порядку денному, в медіа та публічних дебатах. Від публічного сприйняття NESTs значною мірою залежить подальший інноваційний розвиток суспільства та розв'язання багатьох практичних задач в царині медицини, освіти, національної безпеки, збереження довкілля тощо.

Університети і компанії зацікавлені у просуванні NESTs і створенні їхнього позитивного іміджу серед політиків, менеджерів, і, не в останню чергу, серед широкого загалу, який репрезентує: а) платників податків, коштом яких підтримуються державні дослідницькі фонди; б) споживачів товарів, виготовлених за допомогою новітніх технологій. Відповідно, розробники NESTs зацікавлені в ефективній їх презентації в професійних, бізнесових, політичних колах, а також в суспільстві загалом за допомогою медіа, виставок та інших заходів, аби новітні технології та вигоди від них були більш зрозумілими для широкого загалу поза науковим співтовариством, та у підтримці діалогу з різними цільовими групами суспільства, у тому числі й мистецькими засобами.

Зі свого боку мистецтво також виявляє надзвичайну чутливість до NESTs, що виявляється: а) в адаптації новітніх технологічних засобів і матеріалів (електронна мікроскопія, наночастинки, живі клітини, тканини, бактерії тощо) для втілення мистецьких ідей; б) в осмисленні викликів сучасних

нанобіотехнологій і NESTs загалом. Взаємне зближення між наукою, технологіями та мистецтвом породжує феномен *наукового мистецтва* (Science art), репрезентованого гетерогенними, міждисциплінарними практиками (інформаційне мистецтво, наномистецтво, біомистецтво тощо). Деякі аспекти Science art можна продемонструвати на прикладі наномистецтва, становлення якого пов'язане з розвитком нанотехнологій та комерційною доступністю електронного мікроскопа і яке реалізується в таких напрямках:

1) створити уявлення про нанорозмір і зробити «невидимий світ видимим», збільшивши його до розміру, що сприймається людським оком;

2) «помістити» людей «всередину наносвіту»;

3) розповісти людям про наносвіт.

**Перший підхід** реалізується у формі створення наноскульптур (скульптур атомного чи молекулярного масштабу) шляхом маніпулювання атомами і молекулами з використанням хімічних реакцій і фізичних процесів або дослідження нанолашдафтів; візуалізації та фіксації зображень за допомогою потужних мікроскопів, керованих за допомогою комп'ютерів; мистецька інтерпретація наукових образів (зображень) за допомогою різноманітних мистецьких прийомів і технік з метою перетворити ці зображення в мистецькі твори для демонстрації широкій аудиторії в прийнятній і привабливій формі з метою освіти й просвіти (Cris Orfescu, NANOART 21 Project, 2004).

**Другий підхід** полягає в тому, щоб «помістити людей всередину наномасштабу», онаочнюючи перехід від безпосереднього «механічного бачення» до «сенсорного й ефемерного бачення», коли креативність, уявлення та сприйняття відіграють важливу роль для розвитку нової методології, необхідної для формування уявлення про нанонауку і нанотехнології. Такі проекти реалізуються в формі інсталяцій, які імітують наномасштаб, поміщуючи людей всередину (Victoria Vesna, Jim Gimzewski, BLUE MORPH, 2011).

**Третій підхід** спитається на засоби театру та кінематографу, драматизуючи для різних цільових груп і на різних майданчиках конфлікти, емоції та питання гуманізму в сфері розробки та запровадження нанотехнологій (London Tech Festival, London Centre for Nanotechnology, 2017).

Таким чином, мистецтво відіграє суттєву роль в репрезентації NESTs в публічний простір, виконуючи такі функції: візуалізація наукових даних і дослідницького процесу; ілюстрація різних етапів наукових досліджень; інформування студентів та ширшої аудиторії про наносвіт, нанонауку і нанотехнології; популяризація знань про NESTs;

надання коментарів до дослідницьких програм і проєктів, фундаментальних і прикладних аспектів новітніх технологій. В цьому, значною мірою, реалізується освітня й просвітницька функції наукового мистецтва (Science Art).

К. філос. н. **Н. Г. Середюк** (Центр гуманітарної освіти НАН України) (доповідь «Співвідношення прикладної етики та етосу науки в процесі моральної регуляції наукової діяльності»). В науковій діяльності моральна регуляція здійснюється двома шляхами: через *професійну етику* вченого та через *етос науки*. *Професійна етика* визначається характером взаємовідносин між вченими. Такі відносини, як і загалом інтеграція вчених в наукову спільноту, формуються на підставі солідарного прийняття ними певного етосу науки. Останній включає в себе комплекс пізнавальних й моральних регулятивів наукової діяльності, в основі яких лежать відносини між наукою та суспільством.

В той же час, розуміння практичного застосування моральних ідей та принципів нормативної етики в діяльності науковця надає *прикладна етика*, яка вивчає практичні моральні проблеми, що виникають в конкретних ситуаціях морального вибору та мають вигляд моральної дилеми з двома більш-менш рівнозначними й обґрунтованими рішеннями. Проблематика етосу науки в науковому дискурсі найперше постала у роботах Роберта Мертона, який визначав *етос науки* як афективно забарвлений комплекс цінностей і норм у формі приписів, заборон, переваг та дозволів для вченого. Вони легітимуються у термінах інституціональних цінностей та передаються настановою й прикладом; підтримуються санкціями; інтерналізуються вченим у різному ступені й тим самим формують його наукову совість. Згідно з Мертоном, існує певна *амбівалентність вченого*, яка полягає в тому, що у реальній повсякденній науковій роботі він постійно знаходиться в ситуації вибору між потенційно конфліктуєчими імперативами поведінки, що йому приписуються. Дослідницька програма Мертона з вивчення нормативної структури науки за час свого існування зазнала гострої критики щодо емпіричної верифікації своїх положень, та попри це отримала свою реінтерпретацію в роботах Бернарда Барбера, Нормана Сторера, Джона Займана та інших. В той же час як і Мертон, та незалежно від нього проблему моральної регуляції наукової діяльності та солідарності наукової спільноти досліджував Майкл Полані, який у своїй концепції «*особистісного знання*» стверджував, що будь-яке знання, яке набувається людиною, є особистісним у тому сенсі, що в ньому окрім явного компонента (наприклад, поняття, теорії) завжди присутній і неявний компонент (наприклад, навички, майстерність), залежний від

індивідуальних характеристик суб'єкта. І, навпаки, формування неявного знання є результатом засвоєння особистістю знання явного. Однак, особистісне знання не можна вважати суб'єктивним, оскільки воно підпорядковане незалежним від нього вимогам, але й об'єктивним його назвати не можна, оскільки воно керується персональною пристрастю й інтересами. Знання, які одержуються в процесі наукової діяльності, як і сам цей процес, не можуть бути деперсоніфіковані. Особистісне знання відображає не тільки дійсність, що пізнається, а й саму особистість, яка пізнає, з її індивідуальним дослідницьким досвідом, особистісно-когнітивними механізмами пізнавальної діяльності, інтересом до нового знання, персональним підходом до семантичного трактування й використання теоретичних термінів. Неявний компонент особистісного знання містить не тільки навички, але й інші особистісні характеристики вченого, такі як інтеріорізовану культуру поведінки та етику відносин, етичні регулятиви наукового пізнання, весь моральний досвід особистості.

К. філос. н. **З. О. Пасько** (Центр гуманітарної освіти НАН України) (виступ: «Криза гуманітарного знання як відчуття вичерпаності епохи»). Визначення нашого часу як епохи кризи стало загальним місцем філософської та публіцистичної літератури. Руйнуються система, що санкціонувала відносини людини з навколишнім світом. Криза традиційної релігійності, нові форми комунікацій, інформаційний потік, що стає буденністю, сприяють усвідомленню людиною того, що той зміст, який був наявний у житті поколінь батьків, нею втрачений. З'являється відчуття порожнечі буття. Це не означає, що зникає предметність, речовинність, це значить, що втрачається той зміст, що був опорою існування для людини. Стає явним, що надійність і стійкість людському буттю надавали не матеріальні предмети, які гарантували йому повсякденне благополуччя, а певні опори, що до пори були непомітними, а тому здавалося, що без них людина цілком може прожити. Сучасні цивілізації, що постали як цивілізації релігій Книги, стикнулися зі знеціненням освіти і освіченої людини як її продукту. Починається відчайдушний філософський пошук значенневих опор для людського існування. Метафізична криза – так можна визначити той філософський тупик, до якого потрапляє освіта і гуманітарне знання, і це не криза не їх змісту, а смислу основних ідей, філософського підґрунтя, її соціальних ідеалів, тобто те, що ми зараз називаємо духовною кризою. Історія свідчить про скінченність й відносність будь-якої філософської світоглядної системи, якою б всеохопною і глибокою вона не була. Ми є свідками того, як дух проходить іспит історією, тому будь-яка

теоретична система повинна, якщо вона розвивається, прийти до самоспростування. Тому гуманітарна освіта повинна бути змінена відповідно до історії, що змінилася. Гуманітарній освіті закидають відчуженість від соціальної проблематики, неспроможність стати знаряддям політичної діяльності.

Хоча метафізична криза виступає як повне спростування тих основ, з яких виходила колишня філософська система, це спростування може бути тільки самоспростуванням, філософія, не може бути спростована ззовні. Чи не тому в філософській публіцистиці відбувається переоцінка масових рухів в історії суспільства? Насамперед сучасній освіті закидається неспроможність поєднання філософії з масовими інтересами, але зміст цього поєднання вбачається не в теоретичній, а політичній, практичній дії. Але теоретична критика, яка обмежує гуманітарну складову освіти, не спроможна підняти свідомість до розуміння філософії, спроможна лише відмовитись від неї. З іншого боку, без реформи мислення неможливо реалізувати принципи політичних реформ. Релігія, на думку багатьох, є найкращим інструментом для захисту політичного порядку, тому що вона пропонує себе як систему, у яку досить вірити, яка не має потреби в міркуванні, отже, є міцною світоглядною основою для існування у світі. Для свідомості пересічної людини будь-яка метафізична криза має лише один вихід, що гарантує майбутнє за умов відсутності дії чи її безперспективності – релігійність. Тому релігію повсякденна свідомість не без підстави розглядає як найміцнішу опору для власного існування.

Д. іст. н. **Г. Г. Січкаренко** (ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди» у доповіді *«Гендерний аналіз як основа ефективності сучасної освіти»* наголосила на тому, що центральним синтезуючим чинником будь-якої освітньої діяльності є зміст навчання, який забезпечує формування сучасних високоосвічених фахівців, зокрема науковців. Джерелом формування змісту навчального предмета є результати новітніх наукових досліджень, які адаптуються, систематизуються у світлі вимог навчального процесу. У цьому зв'язку кидається в очі досить низька присутність гендерного компоненту в сучасних вузівських підручниках з суспільних дисциплін, зокрема з соціології. Це не відповідає рівню сучасної світової науки, нормам українського законодавства та вимогам вищої школи. Предметом нашого аналізу є популярні підручники з соціології для студентів непрофільних ВНЗ, рекомендовані МОНУ, щодо виявлення в них дискримінації за ознакою статі (андроцентризм, сексизм, гендерні стереотипи).

Підручники виступають потужним інструментом трансляції гендерної чутливості. З одного боку, вони віддзеркалюють гендерні стереотипи, які панують у суспільстві та академічному середовищі, з іншого – сприяють просуванню гендерної рівності в соціумі. Втім, основою методології гендерних досліджень є не лише показ гендерної асиметрії, але й розгляд суспільних інститутів через гендерні ролі та відношення. Тут присутній змістовний демократичний потенціал, який в Україні недостатньо використовується. Огляд навчальної літератури показує, що жінки згадуються набагато рідше, ніж чоловіки, зокрема через гендерну асиметрію понятійного апарату. Андроцентризм особливо показовий у мовних конструкціях, де, наприклад, у парі «чоловік-дружина», «чоловік-жінка», «юнаки та дівчата» на першому місці вказується чоловік всупереч положенням абетки. Назви професій, посад мають здебільше чоловічий рід. Поширені штампи на кшталт: «прекрасна половина людства», «представники сильної/слабкої статі», «жіночки» або «жіноцтво» (порівняйте з «чоловічками» і «чоловіцтвом») тощо.

Перші підручники з соціології були калькою з західних, проте з них була зовсім вилучена гендерна проблематика. Так, перекладені популярні західні підручники Н. Смелзера (1994) і Е. Гідденса (1999) мали великі спеціальні розділи (понад 30 стор.), розгорнутий ілюстративний матеріал з гендерної проблематики. У наших підручниках у 1990-х рр. гендерна проблематика не була представлена. Навіть в розділах, присвячених соціології сім'ї, праці, молоді, економіки, політики, не згадувались гендерні ролі, гендерна нерівність, статеві сегрегація ринку праці, жіночі рухи, представництво жінок у владі тощо. Отже, студенти не навчались науковому аналізу специфіки стану і ролі великих соціальних спільнот. Винятком виступає лише «Короткий енциклопедичний словник з соціології» (за ред. В. І. Воловича, 1998 р.).

З початком нового тисячоліття у підручниках починає з'являтися гендерна тематика, проте не всюди і досить непослідовно, обмежено. Сучасні підручники загалом можна поділити на дві групи. У першій наявні спеціальні розділи, проте гендерна проблематика є при розгляді лише деяких соціальних процесів, залишаються прояви андроцентризму. У другій гендер майже не згадується, гендерні проблеми ігноруються. Це не відповідає рівню сучасної світової науки і вимогам вищої школи.

Отже, гендерна проблематика, з точки зору наукового навчання, є недостатньо розробленою. Це відображає ситуацію, що склалася в українському суспільстві з її декларативністю щодо жіночої/гендерної проблематики,

присутність гендерних стереотипів серед значної частини науковців. У європейському науковому середовищі давно відбулась інтеграція гендерних досліджень до соціогуманітарних дисциплін, що виступає показником високого професіоналізму викладання. Існуюча система підготовки спеціалістів в Україні не надає в повній мірі сучасних знань з гендерних досліджень, посилюючи тим самим гендерну асиметрію, й гальмує адаптацію країни до європейських цінностей. Студенти не можуть сформувати чутливість до гендерної нерівності у суспільстві, залишаючи поза сферою уваги значні пласти соціальної реальності.

**В. В. Овчаренко** (Центр гуманітарної освіти НАН України) (Доповідь: *«Відродження методу Бьєн Чує: питання про парадигму»*). Повернути для сучасного вжитку здобутки школи Бьєн Чує (Китай), запропонувати інноваційний напрям медицини, з тим медичну практику та науково-дослідну роботу – такі завдання порушують організатори та засновник Ісьян Ісюе /Image Medicine/. Інтерес до Ісьян Ісюе /Image Medicine/ з боку фахівців у медичній галузі, здобувачів освіти та споживачів плекають щорічні міжнародні науково-практичні конференції. Функціонування Інституту «Kundawell» (Китай, Пекін) та його філій у світі сприяє координації дій, пов'язаних з наданням медичних послуг, веденням науково-дослідної роботи, освітянською діяльністю. З цього погляду, можливо припустити існування проблемного кола питань освіти науковця в Ісьян Ісюе (Image Medicine), зокрема, питань світоглядних та методологічних. Якщо науковець – той, хто, насамперед, залучений до процесів (процесів забезпечення відтворення роду людського), то питань щодо співіснування світоглядних уподобань та питань до них дотичних, зокрема, стосовно культури мислення, не уникнути. Бачиться можливим також припустити й наявність певної парадигми забезпечення процесів секулярних (напр., Ренесанс з його поверненням Античності). Чи може поглиблене дослідження формування культури мислення науковця в даних аспектах посприяти проведенню аналогії між «поверненням Античності» та «відродженням» методу Бьєн Чує? 1) Можна припустити можливим порівняти гуманістів як діячів культури та учасників науково-дослідної роботи у питаннях, дотичних до сфери культури, зокрема, історії школи Бьєн Чує в контексті Традиційної китайської культури чи у контексті Традиційної китайської медицини. 2) Побачити у ситуації відродження методу Бьєн Чує: а) тих, хто «шукає і знаходить» зразки культури «у своїй давнині»; б) тих, хто «шукає і знаходить» зразки культури «у сусіда»; в) і того, хто задає певну зразковість культури мислення «від часу теперішнього».

**М. В. Горельцева** (Центр гуманітарної освіти НАН України) у виступі *«Полікультурна компетентність у формуванні молодого вченого»* вказала на необхідність оволодіння полікультурною компетентістю майбутнім вченим, що передбачає посилення значення гуманітарних дисциплін в його освіті. Обізнаність, поінформованість, а значить, і авторитетність, котрі є підґрунтям компетентності дають високий статус певної соціалізованості і культури. Це дозволяє достатньо вільно орієнтуватись у комунікативному просторі – набувати та надавати знання, привносити нове у науковий світ. Така культурна компетентність дозволяє засвоювати як національні, так і загальнолюдські цінності, що мають бути покладені в основу життєвої поведінки майбутнього вченого. У такий спосіб й виявляється особливе значення формування полікультурної компетентності майбутніх вчених як інструменту ефективної інтелектуальної взаємодії в контексті європейських стандартів освіти, на котрі в сьогоденній Україні робиться акцент. Наявність інтересу до інших мов, культур і прагнення до полікультурної взаємодії є важливим критерієм формування інтелектуальної еліти країни.

**А. В. Волощук** (Центр гуманітарної освіти НАН України) у своїй доповіді *«Навчання критичному мисленню як чинник самовдосконалення науковця»* поставила питання: Що дає критичне мислення для розвитку самовдосконалення науковця? Насамперед, формування критичного мислення зумовлено динамікою наукового всесвітнього прогресу. Характерним для цього прогресу є вміння швидко адаптуватися до інноваційних процесів в науковій діяльності, вдосконалювати її на основі самостійного набуття знань, мати комунікативні здібності, що розкривають професійні якості, відкривають можливості для обміну знаннями, набутими світовою практикою. Що, в свою чергу, дає змогу розвивати науку своєї країни на високому рівні.

Також з доповідями на Круглому столі виступили д. філос. н. **Л. В. Рижко** (Інститут досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г. М. Доброва НАН України) *«Етика науки: пошук форм взаємозв'язку науки та суспільства»*; д. філос. н. **Ю. М. Вільчинський** (Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана) *«Про взаємозв'язок історії, держави і освіти»*; д. філос. н. **В. В. Кізіма** (Центр гуманітарної освіти НАН України) *«Чому філософія потрібна науковцю?»*; ст. викладач **К. М. Куцик** (НТТУ «Київський політехнічний інститут ім. Ігора Сікорського») *«Знецінення філософствування як ошукування інтелектуальної відкритості науковця»*; викладачі Центру гуманітарної освіти НАН України

к. філос. н. **Є. В. Кривець** *«Роль ідеалів та норм у формуванні філософсько-методологічної культури науковця»*;  
к. філос. н. **А. І. Трубенко** *«Роль філософських ідей у формуванні філософської культури вченого»*;  
к. філос. н. **В. П. Драпогуз** *«Ще про філософсько-методологічну освіту»*; к. іст. н. **О. В. Живага** (Інститут досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г. М. Доброва НАН України) *«Популяризація науки: європейський досвід»*.

**Юрій Іщенко,**  
доктор філософських наук, зав. відділом  
*«Наукові і освітянські методології та практики»*  
Центру гуманітарної освіти НАН України

Огляд надійшов 11. 12. 2017