

УДК 1:001

DOI <https://doi.org/10.32782/apfs.v052.2024.10>

Л. В. Діденко

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1734-0055>

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри філософії гуманітарних наук

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПРАКСИСНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ВИКЛАДАННЯ МОДУЛЯ «ФІЛОСОФІЯ НАУКИ» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АВТОРСЬКІ ОРІЄНТИРИ

Зауваги: 1) *пунктуаційна* – авторські, тобто мої власні, роз'яснення-й-уточнення у тексті подані через {...}; 2) *обмежувальна* – авторські підсумки стосуються викладання виключно частини «Філософія науки» {яка є першою частиною, або модулем, навчальної дисципліни «Філософія науки та інновацій» і викладається як «незалежний від наступних складників компонент»}; 3) *повноциклового викладання* {авторська розробка від моменту отримання «адміністративних орієнтирів» до іспитування, тобто від промірковування тематичної структури навчальної дисципліни та її наповнення, розроблення навчальних матеріалів та практикумів, адаптування лекційованого до аудиторії й до іспитових результатів з фіксуванням індивідуальних змін здобувачів}; 4) *підсумкова* {презентовані у пропонованому тексті авторські орієнтири є результатом розробки-й-викладання філософії науки впродовж I семестру 2024/25 навчального року; деякі моменти після «першого кола викладання» більше не використовуватимуться з різних – переважно об'єктивних – причин; остаточна версія – формулювання тем та їх послідовності – зафіксована тільки у межах цих рядків}; 5) *дуальності* {модуль «Філософія науки» можна презентувати по-різному, проте авторське бачення «циклу викладання» було зосереджене спершу на здобувачах, які прагнуть розібратися з багатьма нюансами науковлення, а потім на викладацьких моментах – від простого «яким чином...?» до акцентованого модерування будь-якої теми у межах передбаченого навчального матеріалу}; 6) *завдячувальна* – тим, хто витримує мій «інтелектуальний марафон» й допомагає результату моїх шукань.

Наука та наукові знання покликані рухати людство уперед через спільнотний досвід задля оптимізування життєдіяльності. Проте результати, на основі яких це здійснюване, уможливлені індивідуальними пошуками й спробами втілення.

Навчальна дисципліна «Філософія науки та інновацій» постає пропедевтикою для (про) ведення науково-дослідної діяльності новими {наступними} поколіннями. Під час її опанування здобувачі наукового ступеня доктор філософії {Ph. D.} отримують не тільки трансльовані знання

{так званий «теорійний пакет»}, але й дієві інструменти, допоміжні у їхній майбутній фаховій діяльності впродовж наступних 4-х років. Окрім того, можливість ситуативного відпрацювання теорезису сприяє формуванню навичок, які з часом трансформуватимуться у вміння.

Пропоноване дослідження актуалізоване багатьма складниками: 1) суспільними викликами тотальної нестабільності у країновому та світовому масштабах, на яку необхідно зорієнтувати молодші покоління фахівців-науковців; 2) зміщенням трендів у виш-освіті від «виключного теорезисного транслювання» до «галузевої праксисності з можливостями наближення до міждисциплінарної взаємодії фахівців»; 3) адміністративним запитом оновлення програми навчальної дисципліни {з акцентом на посиленні практичності}; 4) авторським досвідом тощо.

Постановка проблеми та проблемоокреслення поліаспектно утруднені. *Аспект перший: відкритонаслідковий.* Третій рівень вищої освіти {тобто програми підготовки докторів філософії – Ph. D.} має освітньо-науковий академічний орієнтир, що передбачає паралелізування навчальних та дослідних компонентів. Модуль «Філософія науки» {власне, й сама навчальна дисципліна «Філософія науки та інновацій»} є основою для подальшої науково-дослідної роботи здобувачів упродовж 4-х років. Проте викладання й оцінювання набутих у одному семестрі {I або II в межах 1 року навчання} компетентностей не гарантує формування доброго науковця, оскільки цей наслідок отримуваний тільки як завершення тексту дисертаційного дослідження, його захист та отримання диплома. Таким чином, результати викладання модуля «Філософія науки» постають/поставатимуть для здобувачів наукового ступеня доктор філософії {Ph. D.} радше спрямовальними {тобто своєрідним контуром з подальшим коригованим змістонаповнюванням залежно від галузі знань та спеціальності}, аніж алгоритмовим {тобто вже готовим шаблоном та/або «формулою до виконання»}.

Аспект другий: етикоеталонний. Акцитування доброчесності {особливо у наукових дослідженнях} здебільшого сприймають-та-розуміють

через відповідність дій {і потім довіру до результатів дослідження} науковців галузевим стандартам. Останні вважаються «цілком очевидними» для «внутрішніх середньодосвідних науковців» {віком 35-45 років – представників однієї альма матер, в якій вони «інтелектуально зростають» під керівництвом старших колег, більшість котрих сформували/формують ядро окремої наукової школи}; оскільки «їх готують» як «наступне покоління інтелектуальної еліти» для продовження традицій наукової школи {або принаймні заданого вектора підрозділу альма матер}. Проте існують й «зовнішні молоді науковці», котрі з різних причин змінюють вектор дослідження, «перемандрують» у інший виш задля закінчення наступного рівня вищої освіти з кращими перспективами, вступають на навчання задля переслідування індивідуальних – не завжди зорієнтованих на наукові дослідження – цілей тощо. Ось це {та інше} може зумовлювати «етичне вигинання». Добросесність порушуватиметься не через зовнішні причини та/або чинники {нестача часу на якісне виконання завдання, непевність у своїх силах щодо подолання окремого навчального та/або наукового утруднення, необхідність наближуваної звітності тощо}, а через внутрішні налаштування антропоодиночності. Етична поведінка – це цілком свідоме рішення окремого суб'єкта {незалежно від віку, статі, професійної царини та інших параметрів}, а не вибіркоче слідування окремим правилам, нормам та/або настановам. Добросесність в параметрах превентивності {тобто інформування здобувачів щодо «як і чому варто/потрібно/рекомендовано бути добросесним» до вчинання порушення} не є результативною {або коректніше – частково результативною – орієнтовно на 1/3}. Її дійсна цінність зрозуміліша за однієї з умов: 1) або після ситуативного розбору окремого випадку засвідченого порушення {наприклад, некоректна теза викладача впродовж лекційного заняття}; 2) або після проходження індивідуального/групового квесту {в якому задані параметри реальної ситуації, що потребує розв'язку, проте правильна відповідь відсутня, а акцент зроблений саме на здійснюване антропоодиночними рішення-неприйняття й подальше розтлумачення його результатів-наслідків}; 3) або після одиничного порушення й надалі постійного самоконтролювання щодо нюансів власних висловлювань та/або дій. Окрім того, етос науки – за обидвома версіями Мертоні і Зімані – є імперативним: науковці радше «прямують до», аніж «мають бути відповідними», кожному складнику. Таким чином, часткова неетичність/недобросесність у наукових практиках прийнятна?.. {Іншими словами: де саме межа цієї «орієнтирної наукової етичності/добросесності»?.. І чи є вона загалом?.. Хто її регулює?.. В який саме спосіб?..}.

Аспект третій: індивідуальнорозвивальний. Гасло «вкладайте у себе якомога більше» {в розумінні «розвивайтеся за власними параметрами і переважно задля себе»} діє за єдиної умови – саморозвивальна антропоодиночність має не просто «прогресувати у своєму темпі», а їй має бути відчутний – хоча б мінімальний – результат власних змін. Сучасні виші такими цілями переважно не переобтяжені, хоча деяка частина викладачів цьому дійсно приділяє увагу через впровадження профілізованих завдань, наведення прикладів з площини фаху здобувачів, адаптування навчальної дисципліни до майбутньої спеціальності {тут: філософські навчальні дисципліни вельми гнучкі для «профільного адаптування»} тощо. Індивідуальний розвиток здобувачів відбувається виключно «за запитом»: здобувачі чого не знають й запитують викладачів, котрі розтлумачують необхідні моменти {хоча декого з нас привчили «не видаватися інтелектуально далеким назгал», щоб не створити собі ж клопотів на майбутнє в усіх можливих аспектах}. Ба більше, у індивідуальнорозвивальній антропоодиночності в один момент може виникнути «інтелектуальна прірва» порівняно з колегами одного віку. Це закономірно, якщо розвиватися постійно. Таким чином, науковець може бути зорієнтований на індивідуальнорозвивальні стратегії, але за відсутності дій результатність не з'явиться.

Загалом: філософія науки постає для здобувачів одночасно підґрунцевим теорезисом {щодо основ науково-дослідної діяльності}, ситуативним праксисом {як максимально швидким віднайденням оптимального розв'язку/рішення окремого – не тільки фахового – утруднення}, дієвим інструментом {щодо знаннезастосовності, знаннеоновлення та знаннепоширення}, параметрованим відкрито-обмежувальним дослідницьким полем {в якому передбачені авторські обґрунтування ідей з врахуванням галузевих стандартів та галузевого наукового етосу} тощо. А її головне завдання – озброїти здобувачів «оптимізованим пакетом найнеобхіднішого» для уможливлення результатної науково-дослідної роботи/діяльності на майбутній період {4 роки}.

Теоретико-практичні параметри наукової новизни зумовлені структурою пропонованої розвідки {тобто пунктами розгляду теми}, авторським – навчально-розробницьким, науково-дослідним та викладацьким – досвідом, а також підсумковою тезою «це науковий дороговказ для майбутніх {та й діючих} науковців щодо деяких найголовніших аспектів проведення наукових досліджень».

Мета дослідження: деталізувати авторські орієнтири праксисно-інструментального викладання модуля «Філософія науки» для здобувачів третього рівня вищої освіти {PhD-програми}.

Завдання дослідження: 1) окреслити налаштування перед викладанням модуля «Філософія науки» через ситуаціопис із зазначанням утруднень; 2) специфікувати філософію науки через засновки та орієнтири-до-викладання, що разом формують основи; 3) описати нюанси викладання модуля «Філософія науки» через етапи підготовки, тематизування, презентування, кожен з яких квадролексно конкретизований.

Методологію пропонованої розвідки вибудовано на поєднанні підходів {міжгалузевого, міждисциплінарного}, принципів {цілісності, умовної об'єктивності, причинності, обґрунтованості, ефективності, квадролексу} та якісних методів {розмірковувального, аналізувального, синтезувального, прагматичного, феноменологічного, герменевтичного, структурного, компаративного тощо}.

Результати дослідження презентовані далі у тематичних пунктах та авторських розтлумаченнях.

Ситуаціопис. Викладання навчальної дисципліни «Філософія науки та інновацій» у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка здійснюване окремо для здобувачів соціо-гуманітарних та природничих освітніх програм і модульно {модуль «Філософія науки», модуль «Інновації»}. Оскільки світові тренди невпинно змінювані, було вирішено адміністрацією вишу оновити навчальну програму співмірно викликам сьогодення з акцентом на практичну підготовку майбутнього дослідника. Запит на оновлення навчальної програми надійшов від адміністрації вишу у форматі орієнтирів {тобто 4-х векторів практичної частини}, які необхідно було «розгорнути» до тематичних блоків для подальшого викладання.

Утруднення. *Перше* сформувалося відразу як роздвоєння щодо акценту викладання: на «що» {навчальний матеріал} або на «як» {характер транслявання та практикування}. Під час розроблення акцент було зміщено на результат {але не класичний робочо-програмний – навчально-компетентнісний, що має бути зафіксований у здобувачів як отримані знання, автоматизовані навички, розвинені уміння; а перспективно-дослідний, тобто фахово-інструментальний}. *Друге* виникло безпосередньо перед початком викладання: необхідно було узгодити теорезисну та праксисну частини, оскільки вони не формували одне ціле {радіше були «розірвані» як дві різні частини}. Моїм рішенням було запропонувати авторський підхід з максимальним збереженням орієнтирів спільнорозробленої програми навчальної дисципліни [5]. *Третє* вигулькнуло на першому лекційному занятті: аудиторія була різновіковою {від 23–25 до 50+} та з різним «знаннєвим базисом» {випускники не тільки нашої альма-матер}. Проте

після знайомства віднайшлися не тільки точки порозуміння, але й перетини індивідуальних зацікавлень та дослідницьких інтересів. Усі *наступні утруднення* додали спільними зусиллями лекторки та здобувачів.

Основи-1: засновки. {1} *Наука та наукові знання* спрямовані на постійно-періодичне оновлювання, оскільки дослідники не тільки «працюють зі знаннями» задля формування-й-узагальнення (між)галузевого теорезису, але й коригують-та-оптимізують алгоритми знанне-застосовності через ситуативний праксис. Проте більшість наукових висновків є орієнтирними, аніж директивними.

{2} *Співдопоміжність філософії й науки* постає (не)очевидною-проте-дієвою. Цикл починає філософія: у її межах з'явлювані запитання, що передбачають як вузькогалузеві, так само й наскрізногалузеві відповіді. Ці запитання «переходять» у наукову – дисциплінарну – площину. Після наукових досліджень отримані відповіді «повертають» у площину філософії для узагальнення. Але є два нюанси: 1) наука – хоча й позиціонована як раціональновекторована та доказова, але більшість питань для неї або все ще залишаються відкритими, або перебувають на стадії «доуточнення»; 2) філософію часто вважають абстрактно-зорієнтованою щодо остаточних відповідей, проте насправді вона ситуативна та антропоу залежна – праксисна для розв'язування нагальних індивідуальних та глобальних утруднень, максимально пластична {схожа на перезбірний конструктор для оптимального розгляду феномена} й комплексна {для всебічного розгляду будь-якого феномена}.

{3} *Філософія науки* не просто штучно поєднує два компоненти, а формує симбіотичний конструкт. *Наука* «постачає» філософії: *теорезисне* {тобто оновлене підґрунті знання, завдяки яким вже вибудовані та/або потенційно з'явлювані галузеві концепції та теорії}, *емпіричне* {доведені та/або обґрунтовані дані, на основі яких формовані висновки для подальшого ланцюгового доповнювання-й-уточнювання}, *парадигмальну консенсусність* {узгодженість вектора дослідження та/або домінувальна концептуальна основа розгляду феноменів/процесів}, *застосування техніки та технологій* {задля спрощення та пришвидшення опрацювання даних}, *апелювання до фактів* {тобто здійсненого}, *формування професійної спільноти* {співтовариства фахівців напівзакритого типу} тощо. Натомість *філософія* постає для науки основоформуальною через вибудовування дослідницьких орієнтирів та коректне векторування наукових досліджень: *розгортання мультиаспектного дискурсу* {як (умовно)відкритої платформи для міждисциплінарної співпраці та поширення результатів досліджень}, *параметру-*

вання етичності {від поведінкових паттернів науковця до етичних стандартів галузі, тобто галузевого етосу науковця}, *оптимізування методології* {тобто вибору найрезультативнішої відповідно до досліджуваного феномена}, *добросчесне оперування даними* {не тільки стандартними, але й хиткими}, *критичне мислення* {формування тематичних суджень, що тяжіють до об'єктивності та оптимують ситуативне рішення-прийняття з мінімізуванням негативних результатів-наслідків}, *розуміння суспільних наслідків власної наукової діяльності та отримуваних наукових результатів* {вплив науки та нових знань на майбутні покоління}, *враховування культуроснов* {обізнаність щодо особливостей локальних звичаїв та традицій, стереотипів, глобальних стандартів та загальнолюдських цінностей}, *адаптування наукових ідей та/або розробок* {знання-поширення, впровадження наукових відкриттів, застосовність інновативних рішень}, *олюднення дослідника* {випрацювання поваги до живих створіння та їх цінування, дотримання етичних стандартів та меж у дослідженнях, усвідомлення невідворотних локальних/глобальних наслідків власного дослідження, розуміння унікальності антропоодиночності, необхідність приділяння уваги собі через саморозвиток та самовдосконалення} тощо.

{4} *Наукові знання* завжди є сегментованими через галузеві дослідження {їх простіше виконувати на етапі «переходу науковця» від молодого до середньодосвідного}. Це, з одного боку, зумовлює у науці мультидисциплінарний дискурс, а, з іншого боку, спричинює переліки утруднень для науковців щодо «стабільного підґрунтя» й «точок міжгалузевого порозуміння». Обидва уможливлені завдяки філософії через філософію науки: саме вона «допомагає» науці параметровано критично оцінити саму себе.

Основи-2: орієнтири-до-викладання. {1} *Філософія науки* – галузь філософського розгляду підґрунтя науки через історію, теорію, авторські моделі та технічну частину {інструктив до практикування}.

{2} *Філософія та наука* обопільно мають завдання світоопанування, проте здійснюване воно по-різному: *наука* усі феномени світу розглядає галузево {тобто передбачений сегментований розгляд}, натомість *для філософії* важливим є виявлення взаємозв'язковості та окреслення її рівнів.

{3} *Способи викладання: теорезисний* {транслявання знань-новості, що вже сформована, галузево-усталена й дієва у майбутньому}, *праксисний* {короткі орієнтири до виконання, що допомагають випрацювати навички та формуватимуть уміння}, *змішаний «теорезисно-праксисний»* {більший відсоток транслявання знань-новості, найголовніше з якої – наймінімальніша частка – передба-

чено випрацювати як навичку}, *змішаний «праксисно-теорезисний»* {так званий «теорезисний цикл» – спершу на основі досвіду поколінь формуються короткі орієнтири до виконання галузевих завдань, далі здійснюване саме практикування, наприкінці за результатами передбачене оновлення-коригування теорезису}, *авторський* {пропорції теорезисного та праксисного компонентів не фіксовані, а передбачають «ситуативне зміщення акценту» залежно від початкових параметрів – цільової аудиторії, запитів, завдань, очікуваних результатів тощо}.

{4} *Викладання філософії науки* – це більше про «яким чином» {наприклад: «Яким чином досліджувати феномен “...”?», «Яким чином оптимізувати досліджування?», «Яким чином оптимально результувати свої кроки у дослідженні?», «Яким чином організувати життя та діяльність дослідника?» та ін.}, аніж про «що» {або «Що саме досліджувати?», або «Що саме транслювати молодим науковцям?», тобто «неперспективне відтворення теорезису»} щодо досліджуваного.

Викладання-1: підготовка. {1} *Наука* – це чиста знання-застосовність {тут: теорезис, що «готовий» до ситуативного застосування, тобто практикування}. Галузеві нюанси розглядати не передбачено, проте загальний вектор фахового спрямування здобувачів бажано враховувати через наведення чітких прикладів з їхньої фахової площини, розтлумачення утруднень {через запитання} та необхідні уточнення-роз'яснення {за потреби} фахових практикумів.

{2} *Спосіб викладання: авторський.* Пропорції теорезисного та праксисного компонентів адміністративно задані як 1:2 {тобто 10 годин лекційних та 20 годин практичних відповідно}. Тематичний вектор теж сформований і затверджений на філософському факультеті [5], проте максимальна коригувальна частка складала 40% {тобто викладачі мають залишити незмінними 60% тем із коригуванням-за-потреби послідовності, формулювань та змістового наповнення залишку – 40% тем}.

{3} *Акцент викладання: перспективно-дослідницький* {тобто фахово-інструментальний}. Всі матеріали є своєрідним «зисковим конструктором», допоміжним для проведення індивідуального дослідження на кожному етапі {від початкового через уточнювальний та коригувальний до фінального}.

{4} *Джерелоохоплення: наукове – локальне та глобальне з тематичним-та-мовним зміщенням.* Переліки рекомендованих джерел були сформовані за принципом «для ознайомлення та на перспективу». Залежно від теми «мовність джерел» зміщувалась від автентичних україномовних до автентичних-та/або-перекладених англійськомовних {хоча до окремих тем були ще запропоновані джерела мовами оригіналу}.

Викладання-2: тематизування. {1} *Узгоджена подвійна зустріч* {два заняття тривалістю 80 хвилин кожне один раз на тиждень в один день} викладачки зі здобувачами уможливила формування тематичної сітки з нефіксованою послідовністю занять. Це посприяло оптимальному викладанню навчального матеріалу та індивідуальній результатності здобувачів. *Зиски поствикладання:* 1) нефіксована послідовність занять сприяла неспішливому викладанню, оскільки лекційні заняття передували практичним, й тематичному узгоджуванню лекційованого та практикованого; 2) індивідуальна результатність – це фіксований викладачкою прогрес кожного зі здобувачів.

{2} *Специфіка «тематичної сітки»* {тобто формульованих назв тем лекційних занять та практикумів і їх послідовність} була переважно зумовлена *висхідністю* {тобто поступовим рухом угору від простого до складного}, *невивершеністю деяких ключових концептів філософії науки* {передусім «добročесність в академічному/науковому середовищі», «відкрита наука», «етос науки» та ін., які впродовж 20–50+ років від запровадження так і не набули чіткого параметрування, оскільки кожен з них спричинював/спричинює кардинальні зміни, що неможливо запровадити в один момент, а тривалий період розгортання наголошує на необхідності поліаспектного коригування та «зміщення галузевих стандартів»}, *глобалізувальними процесами* {під впливом яких «змушено коригують» національні стандарти та орієнтири у бік «загального спрощення», проте не усувають вже виниклі утруднення, а радше їх примножують}. *Зиски поствикладання:* 1) поступове при звичаювання здобувачів до наукової діяльності {завдяки висхідності}; 2) розтлумачення нюансів ключових концептів філософії науки {завдяки наголошуванню деяких вельми хитких моментів, які розробниками та промоутерами «чомусь не враховані»}.

{3} *Узв'язкованість тем теорійного {=лекційованого} та праксисного {=практикувального} блоків була здійснена за горизонтальним принципом.* Останній уможливив не тільки послідовність викладання тем, але й виявлення філософської підґрунтевості для науки {наприклад: прагматична методологічна програма є «цільовою основою» для концепту «добročесність» із проявами у академічній та дослідницькій професійній площині}. *Зиски поствикладання:* 1) долання «розірваності» теорезисної та праксисної частин; 2) запит науки до філософії щодо долання внутрішніх утруднень {тобто узалежнення першої від другої}.

{4} *Квадроопрацювання матеріалів та ідей:* 1) здобувачі отримували робочі матеріали до лекційного заняття й могли попередньо опрацювати рекомендовані тексти, зафіксувати складні

моменти та сформулювати запитання для уточнення; 2) заповнюваний здобувачами тематичний фаховий практикум потенційно поставав орієнтиром для майбутнього дисертаційного дослідження; 3) на лекційному занятті кожен тему {змістову частину} розгортали через бачення викладачки та уточнювальні запитання від здобувачів; 4) загальний практикум включав міні-завдання, кожне з яких було передбачене до індивідуального/групового виконання впродовж заняття із/без можливостями завчасної підготовки. Нюанс: внесення коригувань здобувачами після обговорення {у межах лекційного та/або практичного занять} не є окремим етапом опрацювання матеріалів та ідей; це радше уточнювання, що є закономірним, логічним та неусувним з науково-дослідної діяльності. *Зиски поствикладання:* 1) комплексний розгляд тем був результативний не тільки «обміном ідей» впродовж занять, але допомагав здобувачам набутти певності щодо проведення власних досліджень {якщо на першому занятті у межах знайомства від деякої частини здобувачів звучали «загальні тези щодо власного дослідження та вектора його проведення», то з кожним тижнем співпраці їхні бачення «куди-і-як рухатися» чіткішали}; 2) заповнювання форм фахових практикумів допомагатиме здобувачам критично оцінити їхні очікування та – через певний час – переконатися у (не)зміщенні акцентів при написанні тексту дисертаційного дослідження.

Викладання-3: презентування. {1} *Методологічне підґрунтя науки.* «Науковість» постає специфікувальним маркером антропоодиноцевої діяльності, що спрямована на тематичне досліджування задля знаннеоновлювання через його ж застосовність. Обов'язковим компонентом наукового дослідження є «методологічний каркас» {тобто підходи, принципи та методи, що усі разом формують мережу}. Проте необхідно розрізняти метод {спосіб дослідження; спрощувальник знаннеозастосовності й знаннеоновлення під час та після досліджування}, методологію {параметровані методи для оптимального дослідження; каталог методів та орієнтири щодо їх застосовності; принципи та прийоми методоконструювання; поєднання у міні-мережу чотирьох дослідницьких векторів – епістемологічного, практикувального, аксіологічного, гносеологічного; узв'язкування підходів, принципів та методів дослідження} та методологічну програму {комплектовані узалежені елементи, з-поміж яких – теорійна основа окремого філософського напряму/школи; покрокове розгортання методу для його подальшого ситуативного застосування; відкрита до оновлень методоінструкція щодо оптимальної – тобто «максимально результатної» – застосовності; алгоритм оновлення/адаптування методів до нових феноменів тощо}: за умови коректного комплектування

{за досліджуванним матеріалом, співмірно дослідницькій меті/цілі та завданням} може не тільки каталізувати дослідження, але й зробити його максимально результатним {від 70 до 88–92%}.

Методологічне підґрунтя – це не відтворення лекторкою «історичної довідки» або огляд «тематизованих проблем сучасності в межах окремого філософського напрямку/школи», радше це перелік універсальних інструментів, завдяки яким наукове дослідження {і дисертаційне дослідження так само} планово рухається від задуму через нотатки й коригування до завершеного тексту, готового для прилюдного захисту. Проте перед формуванням методологічного підґрунтя власного дослідження здобувачам необхідне ознайомлення із особливостями кожного, спричиненого-й-обґрунтованого в межах філософських напрямів.

Формула викладання за параметром «горизонтальної послідовності»: 1) (Л-1), (ЗП-1)+(ЗП-2а); 2) (ЗП-3)+(ЗП-4), (ЗП-5); 3) (ЗП-6), (ЗП-7); 4) (Л-2)+(ФП-1), (ЗП-2б)+(ЗП-8); 5) (Л-3а)+(ФП-2)+(Л-3б)+(ФП-3), (ЗП-9)+(ЗП-10); 6) (Л-4а)+(ФП-4) +(Л-4б)+(ФП-5), (ЗП-11)+(ЗП-12); 7) (Л-5а)+(ФП-6)+(Л-5б)+(ФП-7), (ЗП-13)+(ЗП-14); 8) (ЗП-15)+(ЗП-16), (Консультація); 9) (іспит).

Вище зазначено номер тижня {загалом модуль триває 9 тижнів і розрахований на 5 лекційних, 10 практичних, 1 консультаційне активних занять}, який тотожний одній горизонталі й 2 заняттям відповідно – лекційному {=(Л-...); а/б – це різні теми, що презентовані на одному занятті} та/або практичному {=(ЗП-...) – загальний практикум, який передбачений до розгляду/опрацювання впродовж заняття; а/б – різні частини практикуму}. (ФП-...) – фаховий практикум {для індивідуального закріплення лекційної теми та адаптування отриманих знань з модуля «Філософія науки» до власного дисертаційного дослідження}, який здобувачі виконують самостійно, проте можуть проконсультуватися з лекторкою за потреби.

{2} *Лекційна частина* передбачала розгляд кожної теми за принципом «від периферії до ядра»: «периферію» уможливили три головні допоміжні акценти для розгляду теми і методологічної програми, «ядро» – головна ідея перших тем або концепт-основа методологічної програми відповідно. Теми лекційної частини передбачали поступове ускладнення та були підпорядковані принципу історичності {щодо виникнення та функціонування}.

(Л-1) «Пропедевтика» {Акценти: формули та алгоритми світоосвоєння у ретроспективі; філософія – наука – філософія науки; сутність науки. Ядро: філософія науки}.

(Л-2) «Методологічна функція філософії: XVII–XX ст.» {Акценти: особливості наукового пізнання; парадигмальність у науці; метафі-

зичність та діалектичність у науці – боротьба vs доповнюваність. Ядро: парадигмальність}.

(Л-3а) «Прагматична методологічна програма: від теорії значень до соціопраксису» {Акценти: прагматизм як філософська система; від прагматизму до стандарту наукового дослідження; прагматизм у соціопрактиках. Ядро: дія} [30; 24; 11–12; 28].

(Л-3б) «Феноменологічна методологічна програма: алгоритм сутнісного схоплення» {Акценти: феноменологія та її засновки; феноменологічна редукція та її етапи; різноаспектність феноменів. Ядро: сутність} [1; 20–23; 31].

(Л-4а) «Психоаналітична методологічна програма: від травмування до сублімування» {Акценти: дисциплінарне суспільство та індивідуальне травмоспричинення; динамічна модель психіки та можливості психоаналізу; робота з несвідомим. Ядро: (не)свідоме} [6; 32; 18; 25; 7; 16; 19].

(Л-4б) «Екзистенційна методологічна програма: свідомий автопроект» {Акценти: вихідні аспекти екзистування; екзистенція та її рівні; кожна людина – відкрита програма. Ядро: екзистування} [4; 26; 9; 2–3].

(Л-5а) «Герменевтична методологічна програма: від витлумачення до розуміння» {Акценти: витлумачення – роз'яснення vs інтерпретування; автор – текст – читач; розуміння у наукових практиках. Ядро: контекст} [29; 8; 15; 17; 13–14; 33–34; 10].

(Л-5б) «Структуралістська методологічна програма: “(не)пластичні алгоритми”» {Акценти: реальність як конструкт; система – структура – елементозв'язковість/елементовпливальність; простота vs складність. Ядро: структура} [15; 27; 31; 33].

Будь-який феномен {річ, явище, процес, антропоодиночність} можливо досліджувати через *методологічно-програмний гексагон*, який формують 6 ядер головних методологічних програм XIX–XX ст.: дія – сутність – (не)свідоме – екзистування – контекст – структура. У центрі гексагона «розміщують» досліджуваний феномен. Дослідник не тільки вибирає феномен для розгляду, але й «активує» необхідні методологічні програми для його деталізування {хоча насправді усі шість методологічних програм – прагматична, феноменологічна, психоаналітична, екзистенційна, герменевтична, структуралістська – 1) «прийнятні для роботи» з будь-яким феноменом як у статичності, тобто у стані на-окремиї-момент, так і у динамічності, тобто у «змінюваності»; 2) доповнюють одна іншу в «опрацюванні феномена»; 3) є послідовно-історичними за виникненням, проте ядроактивування – тут «задіювання окремої методологічної програми для досліджування конкретного феномена» – можливе непослідовне}.

До кожної лекційованої теми були розроблені фахові практикуми, які деталізовані далі.

{3} *Практикувальна частина* була подвоєна на *фахову* {тобто орієнтирно-допоміжну щодо власного дисертаційного дослідження здобувачів; «ЩО-частина»} та *загальну* {тобто «супутні моменти» формування умов для досліджування, коректного його здійснення/проведення, оформлення результатів та їх презентування у (не)фаховій спільноті; «ЯК-частина»}.

Фахові практикуми стали своєрідним результатом-і-закріпленням відповідної лекційної теми. Вони не були передбачені для розгляду/презентування впродовж занять {хоча здобувачі – за потреби – могли безперешкодно уточнювати незрозумілі моменти}, радше задля індивідуального векторування думки молодих дослідників та виявляння можливих лакун, які після заповнювання тематичних форм буде простіше усувати {самостійно та/або у співпраці з науковими керівниками/консультантами}.

(ФП-1) «Моє дослідження» {Акцентовані блоки: що саме досліджуєте; фахові нюанси; матеріал для дослідження; орієнтирні результати дослідження}.

(ФП-2) «Прагматичний підхід дослідника» {Акцентовані блоки: чому досліджувати; для чого досліджувати}.

(ФП-3) «Феноменологічні висновки» {Акцентовані блоки: яким чином виявити сутність; сутність мого дослідження}.

(ФП-4) «Психоаналітичні висновки» {Акцентований блок: хто я}.

(ФП-5) «Екзистенційні висновки» {Акцентований блок: складники моєї екзистенції}.

(ФП-6) «Герменевтичні орієнтири» {Акцентовані блоки: чи однозначно витлумачуваний текст дослідження; «ключі» до розуміння дослідження; чи наскрізні поняття/терміни/категорії у дослідженні; чи виникатимуть утруднення при перекладі тексту дослідження іноземною мовою}.

(ФП-7) «Структурувальні орієнтири» {Акцентовані блоки: параметри структурування тексту дослідження; які частини дослідження є головними/допоміжними; яким чином зафіксувати логічні переходи від одного (під)розділу до іншого; що саме з досліджуваного необхідно зафіксувати у назвах розділів/підрозділів/параграфів}.

Формат «робочих нотаток виробничого щоденника» уможливорює бажання здобувачів «критично поглянути й оцінити» (на певний період) те, що: у власному дослідженні складає утруднення {для подальшого (до)опрацювання}, необхідно скоригувати, краще не використовувати {з різних причин}, варто обов'язково залишити та акцентувати тощо. Окрім того, періодичне {мінімально раз на півріччя або на рік} заповнювання таких форм передбачає врахування «кута відхилення»

від первинного задуму {і плавне коригування у потрібний бік залежно від будь-яких виниклих змін} й врахування динаміки.

Загальні практикуми уможливили розуміння здобувачами «нюансів наукової роботи та досліджування» {разом з базовими технічними – стандартованими – моментами}. Ними наголошували не тільки як саме необхідно виконувати окрему частину дослідження, але й спільно виявляли утруднення, які наразі остаточного оптимального розв'язку не отримали {у кращому разі – «склалися/сформувалися вектори до розв'язку»}. Формат «ситуаційного генерування з індивідуальним розв'язанням» посприяв не тільки розбору завдань-у-ситуаціях, але й презентуванню різних творчих підходів до розв'язання.

(ЗП-1) «Швидке знайомство» {Акцентований блок: нестандартно презентуйте себе за три хвилини, щоб запам'ятатись колегам}.

(ЗП-2ab) «Часоуправління» {Акцентований блок: оптимізуйте свій дослідницький день/тиждень/місяць/рік}.

(ЗП-3) «Наукове резюме» {Акцентований блок: заповніть шаблон «Curriculum Vitae»}.

(ЗП-4) «Авторський профіль-1» {Акцентований блок: створіть та мінімально наповніть свій авторський профіль у Google Scholar/Google Академія}.

(ЗП-5) «Авторський профіль-2» {Акцентований блок: створіть та мінімально наповніть свій авторський профіль у ORCID}.

(ЗП-6) «Авторський профіль-3» {Акцентований блок: створіть та мінімально наповніть свій авторський профіль у ResearchGate}.

(ЗП-7) «Авторський профіль-4» {Акцентований блок: створіть та мінімально наповніть свій авторський профіль у LinkedIn}.

(ЗП-8) «Джерельність» {Акцентований блок: оформте бібліографічний опис джерел за двома стилями – ДСТУ 83302:2015 та одним з міжнародних, що прийнятий у Вашій фаховій галузі}.

(ЗП-9) «Доброчесність» {Акцентований блок: розтлумачте відмінності між доброчесністю, академічною доброчесністю та дослідницькою доброчесністю}.

(ЗП-10) «Етос науковця» {Акцентований блок: запропонуйте-й-розтлумачте дві норми, обов'язкові до виконання кожним науковцем окремого фаху}.

(ЗП-11) «Основи питанневості» {Акцентований блок: сформулюйте головне запитання власного дисертаційного дослідження}.

(ЗП-12) «Життєсвітність науковця» {Акцентований блок: сформулюйте головні елементи життєсвітності науковця}.

(ЗП-13) «Сторітеллінг за науково-нарративною моделлю» {Акцентований блок: за однією з науково-нарративних моделей створіть історію, яка

відбиває сутність Вашого дисертаційного дослідження, щоб заохотити здобувачів II курсу бакалаврату стати Вашими науковими послідовниками}.

(ЗП-14) «Структура наукового тексту» {Акцентований блок: сформууйте найпростішу структуру наукового тексту та оформте власні матеріали для участі у конференції}.

(ЗП-15) «Відкрита наука» {Акцентований блок: опрацюйте матеріали і сформууйте переваги та недоліки концепту «відкрита наука» для гуманітаристики та/або соціостудій}.

(ЗП-16) «Свободна тема» {Акцентований блок: питання/проблеми для групового обговорення пропонують здобувачі}.

Таким чином, загальні практикуми уможливають не тільки виважене реагування на неочікувані питання від (не)фахової аудиторії, навчання промотування ідей та себе, формування власного «наукового портфоліо», але й набування певності щодо власного дослідження.

{4} Самоопрацювання {тобто самостійна робота здобувачів} було «умовнокерованим» – здійснюваним здобувачами за векторами викладачки, проте без прямого її залучання. Через значне обмеження лекційних годин {до 10, тобто 5 занять по 80 хв. кожне}, було прийнято рішення «скоротити презентування теоретичної частини» до найголовніших моментів. Хоча деяка частина нелекційованого з'являлась у відповідних загальних практикумах як «основа для виконання завдань». Це посприяло посиленню підготовки здобувачів через індивідуальне опрацювання навчальних матеріалів та літератури {у більшості випадків мовою оригіналу}; заповнюванню бланків фахових практикумів; підготовці до занять наступного тижня через опрацювання джерел та виконання «основи завдань» загальних практикумів. Додаткового часу потребували: поступове уточнення і доповнення авторських профілів {Google Scholar/Google Академія; ORCID; ResearchGate; LinkedIn}; заповнення шаблону «Наукове резюме» {«Curriculum Vitae»}; індивідуальна та групова робота з тренажерами джерелооформлювання {авторська розробка на інтерактивній дошці miro.com; Grafiati} та «квестом доброчесності»; мозковий штурм від викладачки {у форматі ситуаційних питань, що враховують напрям відповіді, хоча остання загалом не передбачена} тощо.

Викладання-4: прикінцеве запитання – чому рекомендовані завдання для самостійної роботи настільки нескладні та не зовсім пов'язані з дисертаційним дослідженням? По-перше, не усі здобувачі продовжують дослідницький вектор – дехто його змінив кардинально {разом із вишем}, а у перші два-три місяці навчання на PhD-програмі доволі непросто адаптуватися

у новому середовищі. По-друге, формування основи дисертаційного дослідження {тобто концептуальної схеми, орієнтовних тем розділів з описом, проекту анотації, обґрунтування методології тощо [5, с. 9]} у перше півріччя є алогічним, оскільки здобувачі не отримали необхідного «загального векторування/орієнтування», яке «закладає» саме навчальна дисципліна «Філософія науки та інновацій» {переважно у першому модулі – «Філософія науки»}.

Висновки: {1} «Філософія науки» – це настановна дисципліна для орієнтування здобувачів на предослідницькому етапі, тобто вона не тільки транслює теоретичну частину і допомагає відпрактикувати основи науковості {від тематичного спричинення ідей через їх максимально коректне оформлення у мовоодиночці та обґрунтування до способів транслювання (не)дослідникам}, але й уможливорює формування власного «наукового портфоліо», що презентуватиме дослідників у фаховому середовищі. {2} «Нерозірваність викладання» {тобто відсутність зміни викладача/викладачів} сприяла швидшому адаптуванню навчальної дисципліни до аудиторії, віднайденню навчальних «точок перетину» викладачки та здобувачів, зауважуванню індивідуальних змін здобувачів та потреби персонального консультування. Більшість зазначеного неможливо здійснювати за умови «плинності викладачів» {тобто впровадження євротренду «викладач однієї-двох тем»}. {3} Лекторувальний акцент на головних методологічних програмах {прагматичний, феноменологічний, психоаналітичний, екзистенційний, герменевтичний, структуралістський} та їх розтлумачуванні посприяв не тільки ознайомленню здобувачів, але й їх ознайомлюванню з «принципом/характером дії» головних методологій XIX й XX ст. {4} Праксисний акцент був дуальним – ситуативним відпрактиковуванням впродовж заняття {«загальні практикуми»} та перспективним {тобто стосувався власного дисертаційного дослідження – «фахові практикуми»}. Якщо акцент «загальних практикумів» передбачав наголос на «як» {як встигати? як оптимізувати? як оформити? як діяти у науковій спільноті?}, то акцент «фахових практикумів» був орієнтирним для дисертантів й відповідно робив наголос не тільки на «що» та його аспектах {що я досліджую? яким первинним матеріалом користуюсь? яка значимість досліджуваного мною для царини/галузі? чи однозначно витлумачуваний текст мого дослідження?}, але й на постаті дослідника {хто я як науковець? якими є складники моєї екзистенції?}. {5} Індивідуальні зміни здобувачів були разючими – аудиторія була збірною {тобто це був результат «широкого набору» – не тільки «внутрішні випускники» нашого вишу, але й представники інших вишів} та різновіковою

{від 23–25 до 50+}, але це не завадило кожному зі здобувачів дізнатися дещо нове для себе та пере-відкрити свої можливості. {6} За узагальненнями анонімного зворотного зв'язку, були зафіксовані цілком очікувані результати: отриманні знання-й-навички зі змістового модуля «Філософія науки» є не тільки інструментальними, але й розблокувальними {тобто сприятливими для набуття/розвивання індивідуальної впевненості як одного з вагомих компонентів швидшого адаптування у новому фаховому середовищі за усіма аспектами, а також для спрощення фахового комунікування}.

Перспективи подальших досліджень, з одного боку, обмежені пропонованим текстом {через подальшу необхідність деталізування кожного – без винятку – моменту/аспекту}, а, з іншого боку, авторський текст уможливорює формування фахового дискусійного простору щодо уточнення вже впровадженого у навчальну та науково-дослідну діяльність {тобто презентоване й розтлумачене у пропонованому тексті} і заміни/долучення інших компонентів, частина з яких актуалізуватиметься тільки з плином часу.

Література

1. Гусерль Е. Ідеї чистої феноменології і феноменологічної філософії: Книга перша. Загальний вступ до чистої феноменології [переклад з німецької і коментарі Вахтанга Кебуладзе]. Харків : Фоліо, 2020.
2. Діденко Л. В. Екзистенція: граничні складники. *Гілея: науковий вісник*. 2018. Вип. 136 (9). С. 180–185.
3. Діденко Л. В. Квадрорівневість екзистенції: термінокаркас перехідностей. *Актуальні проблеми філософії та соціології : науково-практичний журнал*. 2017. Вип. 15. С. 41–44.
4. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо: нарис феноменологічної онтології. / Пер. з французької Віталій Лях, Петро Тарашук. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001.
5. Філософія науки та інновацій. Змістовий модуль «Філософія науки» (типова програма навчальної дисципліни для здобувачів ступеня доктора філософії галузей знань: 01 «Освіта/Педагогіка»; 03 «Гуманітарні науки»; 05 «Соціальні та поведінкові науки»; 06 «Журналістика»; 07 «Управління та адміністрування»; 08 «Право»; 23 «Соціальна робота»; 28 «Публічне управління та адміністрування»; 29 «Міжнародні відносини»). Київ, 2024. URL: https://dphs.univ.kiev.ua/files/2024-2025/robprog2024_asp001.pdf
6. Фройд З. Невпокій в культурі. Пер. з німецької Юрко Прохасько. Львів : Видавництво «Апріорі», 2021.
7. Adler A. Social Interest: A Challenge to Mankind. Trans. by J. Linton and R. Vaughan. London: Faber and Faber LTD, 1938.
8. Barthes R. Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*. 1966. 8. P. 1–27. URL: https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113
9. Conee E. B., Sider T. Riddles of Existence: A Guided Tour of Metaphysics. 2nd edition. New York: Oxford University Press, 2014.
10. De Regt H. W. Understanding Scientific Understanding. New York: Oxford University Press, 2017.
11. Dewey J. Essays in Experimental Logic. New York: Dover Publications, Inc., 1916.
12. Dewey J. The Public and Its Problems. An Essay in Political Inquiry. Chicago: Gateway Books, 1946.
13. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 1: Discourse as Structure and Process. Edited by Teun A. van Dijk. London – Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications, 1997.
14. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2: Discourse as Social Interaction. Edited by Teun A. van Dijk. London – Thousand Oaks – New Delhi: SAGE Publications, 1997.
15. Foucault M. L'Archéologie du Savoir. Paris : Éditions Gallimard, 1969.
16. Foucault M. Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Trans. by Alan Sheridan. 2nd edition. New York : Vintage Books, 1995.
17. Foucault M. L'Ordre du Discours. Leçon Inaugurale au Collège de France Prononcée le 2 Décembre 1970. Paris: Éditions Gallimard, 1992.
18. Freud A. The Ego and the Mechanisms of Defence. Trans. by C. Baines. 2nd edition. London : The Hogarth Press, 1942.
19. Goebel E. Beyond Discontent: "Sublimation" from Goethe to Lacan. Trans. by J. C. Wagner. New York : Continuum, 2012.
20. Husserl E. Logische Untersuchungen. Erster Bd. Prolegomena zur reinen Logik [herausgegeben von Elmar Holenstein]. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1975. (Husserliana, Bd. XVIII).
21. Husserl E. Logische Untersuchungen. Zweiter Bd. I Untersuchung zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis; [herausgegeben von Ursula Panzer]. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1984. (Husserliana, Bd. XIX/1).
22. Husserl E. Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893–1917); [herausgegeben von Rudolf Boehm]. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1966. (Husserliana, Bd. X).
23. Husserl E. Die Krise der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die Phänomenologische Philosophie (2. Auflage Ausg.). (W. Biemel, Hrsg.) den Haag: Martinus Nijhoff, 1976.
24. James W. Pragmatism, a new name for some old ways of thinking. New York, London : Longmans, Green and Co, 1922.
25. Jung C. G. Two Essays on Analytical Psychology. Trans. by R. F. C. Hull. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1972. {The Collected Works of C. G. Jung: volume 7}
26. Langle A. The Search for Meaning in Life and the Fundamental Existential Motivations. *Psychotherapy in Australia*. November 2003. Vol. 10, NO 1. P. 14–19.
27. Latour B. Reassembling the Social: An Introduction to the Actor-Network Theory. Oxford, England & New York, NY, USA : Oxford University Press, 2005.

28. Mead G. H. *The Philosophy of the Act* (Edited by Charles W. Morris with John M. Brewster, Albert M. Dunham and David Miller). Chicago : University of Chicago Press, 1938.

29. Palmer R. E. *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press, 1969.

30. Peirce C. S. *Collected Papers*. Ed. by C. Hartshorne and P. Weiss; Arthur W. Burks. Vol. 1–8. Cambridge – Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, 1965–1967.

31. Schütz A., Luckmann T. *Strukturen der Lebenswelt* (1. Auflage). Stuttgart: UVK Verlag, 2003.

32. *The Basic Writings of Sigmund Freud*. Translated and edited by A. A. Brill. New York: The Modern Library, 1995.

33. Van Dijk T. A. *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

34. Van Dijk T. A. *Philosophy of action and theory of narrative*. *Poetics*. 1976. 5. P. 287–332.

Анотація

Діденко Л. В. Практично-інструментальне викладання модуля «Філософія науки» для здобувачів третього рівня вищої освіти: авторські орієнтири. – Стаття.

Презентовані у пропонованому тексті авторські орієнтири є результатом розробки-й-викладання модуля «Філософія науки» упродовж I семестру 2024/25 навчального року. Модуль «Філософія науки» (в межах навчальної дисципліни «Філософія науки та інновацій») можна презентувати по-різному, проте авторське бачення «циклу викладання» було зосереджене спершу на здобувачах, які прагнуть розібратися з багатьма нюансами науковлення, а потім на викладацьких моментах – від простого «яким чином...?» до акцентованого модерування будь-якої теми у межах передбаченого навчального матеріалу. Філософія науки постає для здобувачів одночасно підґрунцевим теорезисом {щодо основ науково-дослідної діяльності}, ситуативним праксисом {як максимально швидким віднайденням оптимального розв'язку/рішення окремого – не тільки фахового – утруднення}, дієвим інструментом {щодо знаннезастосовності, знаннеоновлення та знаннепоширення}, параметрованим відкрито-обмежувальним дослідницьким полем {в якому передбачені авторські обґрунтування ідей з врахуванням галузевих стандартів та галузевого наукового етосу} тощо. А її головне завдання – озброїти здобувачів «оптимізованим пакетом найнеобхіднішого» для уможливлення результатної науково-дослідної роботи/діяльності на майбутній період {4 роки}.

Мета дослідження: деталізувати авторські орієнтири практично-інструментального викладання модуля «Філософія науки» для здобувачів третього рівня вищої освіти {PhD-програми}. **Завдання дослідження:** 1) окреслити налаштування перед викладанням модуля «Філософія науки» через ситуаціопис із зазначанням утруднень; 2) специфікувати філософію науки через засновки та орієнтири-до-викладання, що разом формують основи; 3) описати нюанси викла-

дання модуля «Філософія науки» через етапи підготовки, тематизування, презентування, кожен з яких кваліфіковано конкретизований.

Висновки: {1} «Філософія науки» – це настановна й пропедевтична навчальна дисципліна для орієнтування здобувачів на предослідницькому етапі, тобто вона не тільки транслює теорезисну частину і допомагає відпрацювати основи науковості {від тематичного спричинення ідей через їх максимально коректне оформлення у мовоодиниці та обґрунтування до способів транслювання (не)дослідникам}, але й уможливорює формування власного «наукового портфоліо», що презентуватиме дослідників у фаховому середовищі. {2} «Нерозірваність викладання» {тобто відсутність зміни викладача/викладачів} сприяла швидшому адаптуванню навчальної дисципліни до аудиторії, віднайденню навчальних «точок перетину» викладачки та здобувачів, зауважуванню індивідуальних змін здобувачів та потреби персонального консультування. {3} Лекторувальний акцент на головних методологічних програмах {прагматичній, феноменологічній, психоаналітичній, екзистенційній, герменевтичній, структуралістській} та їх розтлумачуванні посприяв не тільки ознайомленню здобувачів, але й їх ознайомлюванню з «принципом/характером дії» головних методологій XIX й XX ст. {4} Практичний акцент був дуальним – ситуативним відпрацюванням впродовж заняття {«загальні практикуми»} та перспективним {тобто стосувався власного дисертаційного дослідження – «фахові практикуми»}. {5} Індивідуальні зміни були зафіксовані обоюдно – і викладачкою, і кожним зі здобувачів. {6} За узагальненнями анонімого зворотного зв'язку: отриманні знання-й-навички зі змістового модуля «Філософія науки» є не тільки інструментальними, але й розблокувальними {тобто сприятливими для набування/розвивання індивідуальної впевненості як одного з вагомих компонентів швидшого адаптування у новому фаховому середовищі за усіма аспектами, а також для спрощення фахового комунікування}.

Ключові слова: філософія, філософія науки, PhD-програма, знання, навички, практично-інструментальне викладання, знаннезастосовність, наукове дослідження, методологічні програми, самопрезентація, самопросування, наукове портфоліо.

Summary

Didenko L. V. Praxis-Instrumental Teaching of the 'Philosophy of Science' Module for the Third-Level Higher Education Students: Authorial Guidelines. – Article.

The authorial guidelines presented in the text are the result of the development-and-teaching of the 'Philosophy of Science' module during the first semester of the 2024/25 academic year. The 'Philosophy of Science' module {within the course 'Philosophy of Science and Innovation'} can be presented in various ways. However, the author's vision of the 'teaching cycle' was initially focused on students aiming to navigate the nuances of scientific inquiry, followed by teaching aspects – ranging from simple 'how...?' to the focused moderation of any topic within the prescribed curriculum. For students, the philosophy of science simultaneously functions

as a foundational theoretic premise {regarding the fundamentals of research activity}, a situational praxis {as the ability to rapidly identify the optimal solution to a given – professional or non-professional – challenge}, an effective tool {for knowledge application, renewal, and dissemination}, and a parametrically open-restrictive research field {where authorial justifications of ideas are framed within disciplinary standards and the scientific ethos of the field}, etc. Its primary objective is to equip students with an ‘optimized package of essentials’ that enables productive and outcome-oriented research activity over the forthcoming four-year period.

Research aim: to elaborate on the authorial guidelines for the praxis-instrumental teaching of the ‘Philosophy of Science’ module for third-level higher education students {PhD program}. *Research objectives:* 1) to outline the pre-settings for teaching the ‘Philosophy of Science’ module through situation description, identifying potential challenges; 2) to specify the philosophy of science through its foundational premises and teaching-oriented guidelines, which together establish its core framework; 3) to describe the teaching nuances of the ‘Philosophy of Science’ module by detailing the stages of preparation, thematization, and presentation, each of which is quadrolexically specified.

Conclusions: 1) ‘Philosophy of Science’ serves as an instructive and propaedeutic academic discipline for students orienting at the pre-research stage. It not only conveys the theoretical component and facilitates the practice of scientific fundamentals {from thematically driven idea generation and their precise formulation in linguistic units to justification and methods of communication with both researchers and non-

researchers} but also enables the personal ‘scientific portfolio’ formation for further self-presentation and self-promotion within the professional community. 2) ‘The continuity of teaching’ {i.e., the absence of lecturer-instructor changes} contributed to a faster discipline adaptation to the audience, the identification of ‘learning intersection points’ between the lecturer-instructor and the students {including the recognition of individual progress and the need for personalized consultations}. 3) The lecturing emphasis on key methodological programs {pragmatic, phenomenological, psychoanalytic, existential, hermeneutic, and structuralist} and their interpretation not only enhanced students’ epistemic awareness but also familiarized them with the ‘principles and modes of operation’ of the major methodologies of the 19th and 20th centuries. 4) The praxis-oriented focus was dual: situational application during sessions {‘general practicums/workshops’} and forward-looking {directly related to students’ dissertation research – ‘specialized practicums’}. 5) Individual progress was mutually recognized – both by the lecturer-instructor and by each student. 6) According to the summary of anonymous feedback, the knowledge and skills acquired in the ‘Philosophy of Science’ module were not only instrumental but also fostering individual confidence, which is a key component for faster adaptation to a new professional environment, as well as for simplifying professional communication.

Key words: philosophy, philosophy of science, PhD program, knowledge, skills, praxis-instrumental teaching, knowledge application, scientific research, methodological programs, self-presentation, self-promotion, scientific portfolio.