

tolerate the intolerant often takes the form of arrogance or cowardice. Hence - the double standard of tolerance, which does not apply to the new form of radicalism. The subject does not know the boundary between the attack and defense, the defense of one's own rights and the attack on the rights of another. As a result, the line between justice and domination is erased. Multiculturalism is one of the forms of global monitoring. It leads to devastation. Devastation is filled with right ideologies. The revenge of ideologies has the character of «stitching» - the entry of a person into a symbolic field of consistent principles. The cracks between them are a task for the cultural psychoanalyst.

Dialogue as the value of the Other is contrasted of multiculturalism. The philosophy of dialogue is an anti-liberal doctrine of guilt and responsibility. Its main points are the rejection of politics for the sake of ethics. Being is communication. Communication in dialogue differs from modern globalism, and from postmodern multiculturalism. It does not represent a rational consensus, nor ironic parallelism. The moment of understanding in the dialogue is called the «sphere between» and is fixed by the meaning of the Third as an intermediary between the I and the Other.

Key words: the fourth wave, liberal democracy, the symptom, the logic of self-reproduction, the «already-inscribed», the indifferent Another, the Reality of the Virtual, the shock doctrine, the Third, the «vacuum in the Symbolic», the corrosion of tolerance, «stitching», irrational protest, nomination, interpretative intervention.

Стаття надійшла до редколегії
03.03.2017 р.

УДК 117.141.7:378

Сергій Возняк

Місце філософії в осмисленні сутності педагогічної діяльності

Розглянуто проблеми співвідношення філософського та педагогічного знання у вирішенні питань організації сучасної педагогічної діяльності. Висновується, що адекватне розкриття проблем сучасної освіти є неможливим поза серйозним філософським розглядом. Простежено різні форми взаємодії філософів і педагогів та спробовано розмежувати їх функції.

Ключові слова: філософія, освіта, педагогічна діяльність, дисциплінаризація науки.

Постановка проблеми. Питання про взаємозв'язок філософії та педагогіки (як теоретичної, так і практичної) не є байдужим для філософсько-освітнього дискурсу. Звернення до так званих «міждисциплінарних підходів» виглядає досить традиційно і навіть спокусливо. Пізнавальні схеми, методи переносяться з однієї науки в іншу, відбувається своєрідний обмін ними. Одні науки використовують методологію інших. Проте тут не все так просто.

Дисциплінаризація науки постає одним з проявів *інституалізації* соціальних відносин, що, своєю чергою, є виразом відчуження. Дисциплінарна форма знання, на думку Н. В. Гусевої, є певною мірою згасанням культури, відтворенням форм та умов цього згасання, оскільки передбачає маніпулювання готовими зразками, інформаційними кліше [2, с.198-202]. А тому під час міждисциплінарного «обміну» не відбувається істотного розпреметнення ідей, методології, концептуальних схем: вони просто *використовуються* у певних заданих контекстах. Ось чому ми не є беззастережними прихильниками міждисциплінарного підходу. **Мета** статті – розглянути проблеми співвідношення філософського та педагогічного знання.

Виклад основного матеріалу. Теоретична та практична педагогіка не може просто користуватись тими чи іншими філософськими концептуальними схемами, – вона повинна їх *розуміти*. Яким же чином філософія «входить» у педагогіку? На це питання дають відповідь

українські дослідники В. С. Возняк та І. Д. Буцяк: «<...> філософія входить в педагогіку у вигляді діяльної здатності вчителя, а в іншій формі – взагалі “не входить”, бо в іншій формі нічого не входить, не виходить і не може вийти, тому що в такому разі вона *перестає бути філософією* як такою, і тоді педагоги користуються всілякими “філософськими” симулякрами, підробками, які вдало маскують і освячують типово педагогічні *забобони*» [1, с. 113]. Ми б з свого боку додали; філософія має входити у педагогіку як *культура мислення* педагога: вчитель повинен мислити зміст своєї справи *по-філософськи*.

Саме це й має мати на меті філософсько-освітній дискурс і, своєю чергою, повинен цьому сприяти. Не підмінюючи при цьому педагогіку. Адже, як зазначає Ф. Т. Михайлов, «ніяка філософія не може знайти нові, замінити або поглибити старі поняття і уявлення теоретиків педагогіки про предмет їх перетворювального розуміння. Навіть “філософія освіти”» [7, с.484]. Це – справа самих педагогів. Проте без звернення до філософії вони таку категоріально-понятійну роботу адекватно не в змозі виконати. Філософія ж (як «філософія освіти») може піддавати критичній рефлексії концепти педагогічної науки, відстежуючи саму логіку, самий спосіб мислення, застосовані у цій науці.

А річ у тім, що педагогіка й досі перебуває у цупких обіймах *формальної логіки* та її традицій у розумінні мислення. Видатний російський психолог ХХ століття В. В. Давидов ще у 1972 році переконливо показав, що способи узагальнення та утворення «понять», на які орієнтована школа, є суто емпіристськими, формально-логічними, і запропонував методологію і методику формування вже у молодших школярів здатності до власне теоретичного (діалектичного) узагальнення, здатності утворення справжніх понять. Як пише Г. В. Лобастов, за В. В. Давидовим уся традиційна школа будує своє навчання за формальним типом мислення. «Тому що іншого типу мислення вона не знає. Потрібно сказати, що саме на цьому формальному принципі організації матеріалу працює вся сучасна інформаційно-обчислювальна техніка. І саме цей тип мислення є ідеалом навчальної діяльності. Зрозуміло, й виховної теж. Тому і пояснити активність дитини з її “чому” з такої логіки ніяк не вдається. Свідома орієнтація на цю логіку тягне суб’єктивність дитини в бік машиноподібної алгоритмізації (так званої раціоналізації), відповідної діяльності людини всередині блочно-структурованого світу, а її душа (її справжня суб’єктивність) оформляє себе за рамками уявлень вихователя. Апофеоз подібного введення дитини в людське буття виражений у тестуванні – убогій спробі вибудувати критерій суб’єктивного розвитку за принципом “поняття” формальної логіки» [4, с.404]. Іншими словами, відповідно до такого способу уявлень, який цілком відповідає способу свідомого мислення вчителів-вихователів. Питання ж про *відповідність* сповідуваного освітою мислення дійсній його формі навіть й не ставиться, оскільки для самосвідомості освітньої системи воно вже «розв’язане» у схематизмах буденного мислення.

Такий підхід не міг не мати своєї вельми негативних наслідків. Хоча, на перший погляд, здається: до чого тут сама *спрямованість* освіти, *результати* освітньої діяльності та розуміння у педагогіці (як теоретичній, так і практичній) і *природи мислення*, і його *форм*? Проте зв’язок є, і його мусить тримати у полі своєї уваги філософсько-освітній дискурс. Не можна не погодитись з твердженням Г. В. Лобастова: «Поверховість розуміння загальних форм мислення, представлена в традиційній логіці, формувала і поверхневу практику освіти індивіда. Орієнтація педагогіки на емпіризм формально-логічних схем з необхідністю веде до вербалізму, до перетворення зовнішньої форми на псевдосамостійне буття» [4, с. 52]. Тому і педагогіка, яка вибудовує себе на основі такої формальної абстракції, *емпіричного узагальнення*, не здатна сформувати діяльну здатність відтворення дійсності в її сутнісних визначеннях, в її істині, тобто такою, якою вона є. Безумовно, це тяжко пояснити теоретикам від педагогіки без відповідної філософської підготовки.

Нинішні суперечності у сфері освіти, як слушно стверджує Ф. Т. Михайлов, є принципово нерозв’язними при номіналістичній грі в уточнення смислів основних понять-уявлень, яка «завжди супроводжувала і супроводжує *емпіристський* спосіб раціоналізації наявних практик освітньої діяльності. Але й цього мало: на допомогу має прийти логіка рефлексивного осмислення прихованих в теорії протиріч, що дозволяє їх побачити, досить чітко сформулювати й подолати. Але це *не логіка професійного мислення*. Це логіка відтворення загальних форм культури – культури думки і вищих емоцій» [7, с. 478]. І така логіка міститься у *філософії*.

Подібна думка зустрічається і у Г. В. Лобастова, який зазначає, що теоретично усвідомити, актуалізувати і запропонувати педагогічній свідомості вироблені історією власне людські здібності

поки суттєво ані психологічна, ані педагогічна теорія не можуть, оскільки універсально-загальні форми людської суб'єктивності ніде ще не були представлені у систематично розгорнутому вигляді – у тому, як їх виробляла і розгортала сама історія як об'єктивний процес. «Зрозуміло, така справа не є спроможністю зазначених наук. Це справа філософії», оскільки «ці форми є розгорнутими і вираженими у контексті історичної класичної філософії – від Парменіда до Ільєнкова. У цьому ряду Сократ і Платон, Аристотель і Спіноза, Ансельм і Фома, Кант і Фіхте, Гегель і Маркс. Пройти цим шляхом – означає водночас здійснити рефлексію логічних категорій своєї власної розумової здібності. Без виявлення цих категорій, форм мислення в діяльності людської душі, не можна їх і свідомо формувати. А саме таке завдання й постає перед нами. І ставиться воно тільки тому, що лише категоріальний склад мислення, розвинений в граничній формі, тобто у повному обсязі його історичного існування, забезпечує буття розуму як універсальної форми, яке свідчить про себе в пізнанні, естетичній діяльності та моральному бутті» [4, с. 415].

Теоретична педагогіка і педагогічна психологія повинні вирішити питання про відповідність навчально-виховної діяльності об'єктивній логіці особистісного розвитку. Проте реально ефективність педагогічної праці визначається на основі достатньо формального узагальнення результатів саме цієї праці. А тому вийти з цього кола на шлях *особистісного розвитку* в його істині вдається тільки у виняткових випадках. Суть проблеми впирається в те, *яким чином* організовано процес навчання і виховання, *яка* логіка закладається в його основу і форму. І теоретично убогі уявлення, закладені в процес навчання, не є байдужими для розвитку дитини. Вони теж по-своєму «ведуть» розвиток. «Школа, на жаль, не формує принципів пізнання, розуміння предмета. Треба визнати, що вона їх і не знає. Те, що вона видає за такі, швидше є принципами формування загальних уявлень. Рефлексія пізнавальних принципів міститься у контексті історичної філософської культури, а школа є страшно далекою від неї. Включаючи й школу вищу» [5, с. 94]. Так само далека школа (відповідно, і теоретична педагогіка) від розуміння справжньої природи *поняття* як такого, там, де «поняття не виходить за межі його формально-логічного трактування, там воно може транслюватися через будь-який носій, в тому числі машинно-механічним чином. І, зрозуміло, у тій же формі сприйматися. Тому дійсні особистісні смисли відокремлюються від форм знання, і виникає “дивна” проблема з'єднання виховання і навчання, знаходження їхньої єдності та ін.» [4, с. 405]. Стосовно ж співвідношення понять «навчання», «виховання», «розвиток», «освіта», ми будемо виходити не з традиційних і досить різноманітних варіантів їх тлумачення і розведення майже за «колами Ейлера», а з тієї глибокої діалектико-логічної аналітики їхнього змісту, що була свого часу проведена Н. В. Гусевою [2, с. 225-243], і тому в цьому тексті вони будуть братися у своїй конкретній тотожності.

Треба зрозуміти ті соціальні реалії, в яких працює сучасна освіта. Без серйозної соціально-філософської аналітики тут не обійтись. Інституалізована освіта весь час прагне орієнтуватися на певне «соціальне замовлення». Але хто (або що) постає таким «замовником»? Нинішній соціум, що формує так чи інакше свої потреби і вимоги до освіти? На жаль, доведеться погодитись з Г. В. Лобастовим, який пише: «<...> школа набагато більшою мірою виражає своєю діяльністю залежність від панівної сили всередині суспільних відносин, тому і свій “продукт” виробляє лише в характеристиках, потрібних цій “силі”. З нетоварними характеристиками людського індивіда вона, школа, обходиться подібно до того, як це робить сама буржуазна дійсність. Хоча, здавалося б, вона повинна формувати таку суб'єктність, яка утримує в собі потенціал протидії їй, буржуазній дійсності, дії, що експлуатує» [3, с. 13]. Чи здатна *інституалізована* освіта на таку протидію? Протидію знелюдненню людини, протидію запиту соціуму на саме «часткового індивіда»?

Річ у тім, що у соціумі, де панує соціальний поділ праці, можна відстежити *дві парадигми* освітнього процесу, у яких такий соціум об'єктивно зацікавлений і які однаково йому потрібні, а цьому відповідають два типи школи: *школа елітарна*, що готує поповнення і зміну носіїв пануючої «еліти»; і школа для решти, *школа «народна»*, де особистісний розвиток так чи інакше замикається в рамки безликості і де, в першу чергу, відпрацьовуються професійні здатності, тобто спеціальні вміння, навички, компетенції. Нинішня освітня система *вкрай прагматична*, виражаючи собою характер сучасних соціальних стосунків.

Не бачити цього, замилюючи очі собі та іншим розмовами про всілякі «інновації», «нові освітні технології» тощо, означає позбавити себе можливості зрозуміти те, що відбувається в

освітній сфері. І на які реалії орієнтована сучасна молодь, точніше – *її орієнтують*. І який міф панує у сучасному соціумі, адже «ані важкою, ані легкою промисловістю, а всемогутньою індустрією мас-медіа, індустрією реклами та моди виробляється сьогодні реальний у своїй дієвості міф споживацького суспільства – *спосіб життя*», «виробляється вже не образ того чи іншого товару, а образ суб'єкта споживання – його “свій образ” в бажаному світі матеріального та духовного комфорту. Товари і послуги, підлаштовуючись під імідж століття, стають символами часу, розпізнавальним знаком нової епохи, тим вірніше привертаючи до себе споживача, що і той поспішає “відобразити і виразити собою” престижність даного способу життя» [6, с. 407].

Реалії сучасного соціуму не можуть не відбиватись на *способі побудови* освітньої сфери. Адже у процесі педагогічного спілкування має відбуватися процес певної «передачі у власність» тих здатностей і, відповідно, тих понять, котрі вже історично вироблені і об'єктивно задані в культурі людства. Їх потрібно з цієї культури вилучити та через освоєння привласнити. *Везагальне* «поняття» має стати умовою та ідеальною формою часткової справи індивіда. «У соціальних умовах поділу праці (приватної власності) сама розуміюча здатність може виявитися в *формі відчуження*, що отримує організовано-правовий характер. Інакше кажучи, приймати форму товару. І освоєння (присвоєння) цієї здатності виявляється в повній залежності від соціально-економічних умов – які освіта в цілому» [5, с. 34].

Сучасна школа, некритично ставлячись до дійсності і не вмюючи *її протистояти*, будує себе з тих самих відчужених форм, якими сповнена дійсність. Вона навіть їх немов би фокусує, збільшує – і тим самим воістину «готує учнів до життя». До *того самого* життя, яке випускник знаходить за брамами школи. Без всяких сентенцій, моралізування, проповідей. Лише *формою* та способом свого буття школа готує своїх випускників саме до такого життя. Чи *здатна* сучасна інституалізована школа протидіяти таким тенденціям, що йдуть від ураженого споживацтвом соціуму? Навряд чи. Чи *може* у принципі школа протидіяти цьому? Може, але за певних умов. Добре стосовно цього питання розмірковує Г. В. Лобастов: «Що би школа не формувала в особистості, вона зобов'язана добре розуміти життя самої дійсності, дійсності в її сутнісних визначеннях, аби співвідносити свої зусилля з її глибинним рухом, – незалежно від того, чи збігаються ці зусилля з останнім чи вона (школа) ставить собі деякі відмінні від пануючої форми буття цілі. А в тому випадку, коли школа змушена працювати у протиріччі з дійсністю, знати цю дійсність вона повинна багаторазово краще, оскільки зобов'язана їй протистояти» [5, с. 34]. Ось в осмисленні сучасної дійсності в її глибинних суперечностях сфері освіти *здатен допомогти* філософсько-освітній дискурс, але лише за умов його ґрунтування на істотних, змістовних традиціях філософської рефлексії.

А коли практична педагогіка не здатна зрозуміти й реалізувати істинні форми становлення суб'єктивності учня, вона й буде так чи інакше застосовувати насильство. Така нездатність педагогіки не може не супроводжуватись, насильством, яке школа використовувала практично на всьому своєму історичному шляху – від прямого фізичного покарання до насильства духовно-морального. Так сама і з стимулюванням. Адже стимул є лише зовнішнім «мотивом». Саме так школа відтворює собою, самими формами власного життя, форми соціальні, об'єктивні. І такими формами-способами вона *вводить учня у життя*.

Стосовно протистояння тенденціям епохи та інституалізованій освіті, Г. В. Лобастов зазначає: «<...> особистість формується саме в антитезі практично до всіх шкільних установок і організаційних умов, в протистоянні і навіть в протиборстві з ними. Для учня вони – цілком об'єктивні соціальні форми, що представляють собою дійсність більш широкого роду; форми, з якими він реально взаємодіє, через які і якими він оформляє себе. І це оформлення може принципово відрізнятись від інтенцій самої школи, від модальності змісту, що вводиться у суб'єктивність» [5, с. 34]. Отже, причетність сучасної школи до формування власне особистості – вельми спірне питання. *Особистість* сучасного учня формується здебільшого поза шкільними установками.

Що ж робити розумному вчителю за таких умов? Ось Ф. Т. Михайлов слушно зауважує: «<...> вчитель йде єдино в наш час можливим для нього шляхом – прямою дорогою самостійного переосмислення підстави, а тому і перетворення укорінених типів *змісту, форм і методів* освіти» [6, с. 415]. Таким чином, бачимо, яку серйозну роль відіграють в даному контексті категорії «**зміст**» і «**форма**», причому саме з ними пов'язане питання про методи, котрі застосовуються в освіті. А це вже (стосовно категорій «форма» і «зміст») – безпосередній предмет нашого дослідження.

Школа повинна вчити мислити. Про це у 60-ї роки минулого століття писав Е. В. Ільєнков. Чи зрозуміла це школа, чи навчилася вона вчити мислити? Чи взагалі ставить вона перед собою таке завдання? Варто відзначити, що без філософії педагогіка ці питання аж ніяк вирішити неспроможна. «Умне формування розуму вимагає професіоналізму. Останній у будь-яких сферах діяльності становить собою розуміння внутрішньої логіки свого предмету, у педагогічній же справі він замкнений на рефлексію фундаментальних підстав людського буття. І тому поза філософією адекватної теорії і практики педагогічної діяльності бути не може. Не може, оскільки тільки у філософії ви знайдете граничні ходи думки, що виявляють свої власні межі, свої підстави і форми» [5, с. 221]. Діяльність мислення індивідуальної свідомості не можна зрозуміти ніяк інакше, як тільки в образі руху *всезагальних форм* культурно-історичної діяльності людини. Становлення людської суб'єктивності тому й можна зрозуміти лише як *зняття цих загальних культурно-історичних форм*; а сам механізм цього зняття прояснюється у понятті *спільно-розділеної предметної діяльності* (про що буде у наступному підрозділі). Формування мислення є найголовнішим завданням педагога «Наявність цього завдання в освітньому процесі актуалізує власне філософську проблематику. Тому що у філософії саме мислительна форма й осмислюється. Саме цю форму педагогу і необхідно утримувати. Щоби нею судити кожен свою і дитини дію. Це як ум, який живе в будь-якій справі. Логічна форма, що виявляється філософією, – це умний ум, і він судить про кожен дію так само, як граматика мови судить про правильність її, мови, використання. Це і є умовою формування свідомого мислення, мислення, яке знає саме себе і розуміє, звідки його власна форма і його зміст виникають. Свідомого мислення як мислення в будь-якій предметній формі контролюючого себе своєю ідеально-всезагальною формою» [5, с. 116]. – Зрозуміло, тут йдеться не про формально-логічну форму, але про іншу, виключно змістовну, тобто – *діалектичну*. Ось чому без філософії педагогіка не зможе вийти на свою дійсну форму, *істинну форму*. Таку форму, що *створює*. І якщо педагогіка орієнтуватиметься лише на формально загальне як на результат відтворення спільних, повторювальних ознак певної групи предметів, вона ніколи на *всезагальне як форму* не вийде.

Отже, **висновуємо**. Поза цією всезагальною формою педагогіка аж ніяк не зможе забезпечити свідомо *розвиток особистості*. «Особистість – це відокремлене буття суспільно-історичної культури, тому вона містить в собі всі її загально-необхідні форми і способи буття. І тільки. Ніяка “інформація”, ніяке абстрактно-емпіричне знання в особистісний склад буття не входить. Подібно до того як “багатознайство розуму не навчає”, це багатознайство не робить і особистістю. Тому не все, що вбирає дитина, працює на її особистісний розвиток. Але тільки те, що забезпечує розуміючу здатність – як здатність універсальну, як здатність здійснення свободи, як здатність визначати себе *істинними формами буття*. І лише така позиція може протистояти як в собі, так і в складі суспільного буття будь-якій фальші, всім тим зламаним, половинчастим і паліативним формам, проти отрути яких практична педагогіка кожен раз шукає протиотруту. Сказати, що таку загальну педагогічну форму знайти (виробити) легко, було б необачно. Але ще складніше зробити її способом роботи кожного педагога» [4, с. 415]. – Добре сказано. Значить, варто подумати над тим, що має входити у суб'єктивність дитини, щоб працювало на її особистісний розвиток, що б водночас забезпечувало формування здатності розуміння (власне мислення). І якщо хтось у цьому пункті наших міркувань спробує нас звинувачувати у тому, що ми занадто багато уваги приділяємо «інтелектуальній складовій» особистості й тим самим лишаємо осторонь моральний вимір, ціннісні орієнтації, емоційно-вольову сферу, то ми одразу ж зазначимо: *мислення* (інтелект) ми розуміємо зовсім не так звужено, як це прийнято у навчальних посібниках, а саме так, як сказано було у наведеній вище думці: мислення (здатність до розуміння) є універсальною здатністю, а не частковою «складовою» суб'єктивності, яка постає здатністю визначати себе *істиною*, істинними формами буття, а тому воно є здатністю здійснення свободи. І лише класична філософія може дати відповідь стосовно природи такого мислення і способів його розуміння.

Джерела і література:

1. Возняк В.С. Способи входження філософського знання в тканину педагогічної теорії та педагогічних практик / В. С. Возняк, І. Д. Буцяк // Науковий вісник Східноєвропейського

національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філософські науки». – 2013. – № 11 (260). – С. 108–113.

2. Гусева Н. В. Культура, цивілізація, образование: соціально-філософський аналіз оснований розвитку человека в контексте цивілізації и культури / Н. В. Гусева. – М. : Экспертинформ, 1992. – 285 с.

3. Лобастов Г. В. «Каково понятие, таков и труд» / Г. В. Лобастов // Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 4-й выпуск: правовые проблемы образования и общества. – Усть-Каменогорск, 2016.

4. Лобастов Г. В. Диалектика разумной формы и феноменология безумия / Г. В. Лобастов. – М. : Русская панорама, 2012. – 560 с.

5. Лобастов Г. В. Философско-психологические проблемы педагогики: Монография / Г. В. Лобастов. – Меделево : ФГУП «ВНИИФТРИ», 2014. – 318 с.

6. Михайлов Ф. Т. Перспективы гуманитаризации образования / Ф. Т. Михайлов // Избранное / Ф. Т. Михайлов. – М. : Индрик, 2001. – С. 403–451.

7. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее возможности и перспективы / Ф. Т. Михайлов // Избранное / Ф. Т. Михайлов. – М. : Индрик, 2001. – С. 452–512– С. 484.

Voznyak S. The Place of Philosophy in Understanding the Essence of Pedagogical Activity.

The problems of correlation of philosophical and pedagogical knowledge in solving the problems of organization of modern pedagogical activity are considered. It is argued that an adequate disclosure of the problems of modern education is impossible without serious philosophical consideration. Traces various forms of interaction between philosophers and **teachers and tried to delimit their functions.**

Key words: philosophy, education, pedagogical activity, discipline of science.

Возняк С. Место философии в осмыслении сущности педагогической деятельности. Рассматриваются проблемы соотношения философского и педагогического знания в решении вопросов организации современной образовательной деятельности. Обосновывается, что адекватное раскрытие проблем современного образования невозможно вне серьезного философского рассмотрения. Прослежено различные формы взаимодействия философов и педагогов и делается попытка разграничить их функции.

Ключевые слова: философия, образование, педагогическая деятельность, дисциплинаризация науки.

Стаття надійшла до редколегії
03.03.2017 р.

УДК 340.12+327.88

Надія Гнасевич
Оксана Рудакевич

Ідеологічна основа українсько - російських інформаційних воєн.

У статті досліджено ідеологічні основи російсько-українського інформаційного протистояння. Розкрито поняття інформаційної війни, висвітлено вплив пропаганди як різновиду даного протистояння та її вплив на суспільну свідомість українців у історичній ретроспективі та сьогодні. Авторами наголошено, що метою, інформаційної агресії завжди було послаблення спочатку моральних, а відтак і матеріальних сил супротивника та посилення позицій агресора. Закцентовано, що підґрунтям ідеологічного інформаційного тиску російських політичних еліт на українців, і в XIX – XX століттях так і в час, коли існує незалежна держава Україна, був передусім стан відсутності

© Гнасевич Н., 2017
© Рудакевич О., 2017

