

## Розділ 6

---

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАУКИ  
І ВИЩОЇ ОСВІТИ  
В ІНФОРМАЦІЙНУ ЕРУ**


---

**6.1. Інформаційне суспільство  
і сучасний університет**


Як було показано в першому розділі, економічно розвинуті країни Заходу, Японія, Республіка Корея та деякі інші вступили в інформаційну еру, яка знаменує істотні зміни в усіх сферах суспільного життя, пов'язані з застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій. Проте найсуттєвіші трансформації відбуваються в сучасній системі вищої освіти, зокрема, в діяльності університетів. У чому ж полягають особливості навчального процесу сучасного університету в умовах становлення інформаційного суспільства?

Більшість дослідників нового періоду цивілізаційного розвитку людства зазначає, що він почався разом із впровадженням у більшості соціальних сфер персональних комп'ютерів для отримання, переробки, застосування й збереження інформації. Особливу роль комп'ютерні технології відіграють у сучасній науці та освітній сфері, на що вказували Д. Белл, О. Тоффлер, Й. Масуда, Г. Шиллер, М. Кастельс, Н. Луман, Ф. Уебстер тощо.

Проте біля витоків формування суспільства, заснованого на теоретичному знанні, стояли не культурологи, футурологи й філософи, а основоположники кібернетики та математичної теорії зв'язку – Клод Шеннон, Норберт Вінер, Джон фон Нейман, Алан Тьюрінг, Андрій Миколайович Колмогоров та ін. Вони розробили теоретичні засади побудови машинного інтелекту, які й були покладені в основу сучасних електронно-обчислювальних машин та інших сучасних засобів отримання, обробки, передачі й збереження величезного масиву інформації, записаної мовою інформатики.

Наукові дослідження в галузі створення ЕОМ велися в університетах США, зокрема, в Гарвардському та Пенсільванському, а також в Інституті вищих досліджень у Принстоні й Масачусетському технологічному інституті. Вже у 50-х роках минулого століття Н. Вінер писав про те, що здатність машин до навчання може бути використана у

багатьох сферах суспільного життя, в тому числі в освіті<sup>1</sup>. А. Тьюрінг та А.М. Колмогоров досліджували теоретичні (в першу чергу математичні) можливості побудови цифрової машини з необмеженим об'ємом пам'яті, яка б могла не лише замінити людину для виконання багатьох операцій, але й займатися творчістю в галузі музики, живопису, поезії тощо. Причому видатних кібернетиків цікавили не лише когнітивні можливості нових поколінь ЕОМ, але й моральний бік їх практичного застосування.

Ще далі, прогножуючи суттєву роль електронної техніки в суспільному прогресі, пішов *Маршалл Маклюен*, який писав, що вона «надає новій формі і перебудовує схеми соціальної взаємозалежності, а також кожен аспект нашого особистого життя...»<sup>2</sup>. На його думку, електронний зв'язок глобалізує діалог між людьми і остаточно позбавляє психічної, соціальної, економічної та політичної ізоляції. Перебуваючи у власній кімнаті, людина може бути безпосередньо причетною до політичних подій, що відбуваються за тисячі кілометрів. Таким, власне, й постає інформаційне суспільство.

Проте не всі дослідники його сутнісних характеристик погоджуються з тим, що застосування інформаційних технологій у всіх сферах суспільного життя веде до втілення теоретичної моделі такого суспільства, яка була сформована Д. Беллом, Е. Тоффлером, П. Дракером, Й. Масудою тощо. Зокрема, комп'ютеризація різних сфер життя соціуму не наближує, а навпаки віддаляє від інформаційного суспільства, висувуючи досить вагомні аргументи. Насамперед, як уже зазначалося вище, теоретичне знання в реальному суспільстві не стало його стрижнем, а, відповідно, університет не змінив корпорації.

Не останню роль у формуванні інформаційного суспільства відіграє формування інформаційної культури у всіх користувачів інформації, яке має починатися зі школи, а далі поглиблюватися у вищих навчальних закладах кожної країни, оскільки процеси інформаційної глобалізації охоплюють усю земну кулю.

Часто під інформаційною культурою розуміють необхідність засвоєння мови інформатики, а також природних міжнародних мов, якими спілкуються користувачі всесвітньої інформаційної мережі. Але наша позиція ґрунтується на тому, що для міжособистісної комунікації в умовах комп'ютеризації суб'єкти мають оволодіти знаннями норм і принципів ведення діалогу, які передбачають моральну відповідальність за слово: його правдивість, неприпустимість застосування

<sup>1</sup> *Вінер Н.* Информационное общество / Н. Вінер, К. Шеннон, А. Тьюрінг [и др.]. – М.: Изд-во АСТ, 2004. – С. 214–215.

<sup>2</sup> Там само. С. 343. (Переклад з рос. автора)

образливих виразів, толерантність у ставленні до інших етно-національних культур тощо. Такий підхід до формування інформаційної культури може забезпечити більш гнучкий режим доступу до значної частини інформації, яка зосереджена в мережі Інтернет, користувачів із різних країн і континентів.

Треба зазначити, що деякі правила такого ставлення до інформаційної культури вже почали складатися на рівні різних форумів. Сьогодні на багатьох комунікативних майданчиках мережі встановлюються етичні правила або кодекси, за виконанням яких можуть стежити адміністратори «чатів» або модератори форумів. Формується «мережевий етикет», а теоретичні проблеми формування інформаційної культури розглядаються на сторінках наукових журналів, серед яких чільне місце займають «Етика в науці та інженерії», «Журнал інформаційної етики», «Етика та інформаційні технології», «Австралійський журнал прикладної і професійної етики». Не можна говорити, що це якісь абсолютно нові правила й норми спілкування людей – просто вони набувають іншого відтінку, адже в Інтернеті відбувається віртуальна комунікація, коли користувачі не завжди можуть навіть уявити образ свого візаві.

Іншим суттєвим фактором формування інформаційної культури, яка здатна наблизити інформаційну епоху, може стати узгодження навчального процесу, зокрема в університетах, із досягненнями сучасної науки в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Саме так студенти будуть залучені не лише до процесу отримання наукових знань, а й до їх продукування. Ж.-Ф. Ліотар справедливо писав у праці «*Стан постмодерну*», що до певного моменту студент отримує наукову інформацію від викладача, нароцуючи свою компетенцію. Та настає час, коли останній дає зрозуміти студенту, чого він не знає (якщо він є дослідником), але хоче знати. Так студент вводиться в діалектику дослідження, тобто в гру формування наукового знання. За таких умов кардинально змінюються освітні орієнтири: вчитель, викладач перестають бути носіями наукової інформації, яку треба «вкласти» в голови учнів і студентів; процес навчання перетворюється на двосторонній рух, коли зустрічаються в діалозі дві свідомості – того, хто навчає, й того, хто навчається. Діалог постає засобом, що формує у молодого покоління бережливе ставлення до інформації, вміння правильно й ефективно нею оперувати та ставитися як до суспільного надбання.

Інформаційне суспільство не випадково характеризується домінуючою роллю теоретичного знання, яке постійно оновлюється та яким не просто оволодіти. Тому в країнах, де цей етап наближується досить швидко, особлива увага надається діяльності університетів, оскільки через них відбувається легітимізація науки та досягається її результативність. Дип-

лом про вищу освіту вже не є остаточною перепусткою до заможного життя через досягнення відповідного соціального статусу. Навпаки, отримання університетського диплома спонукає молодого спеціаліста до постійного навчання й перепідготовки на базі того ж університету.

Отже, в умовах інформаційного суспільства університет стає інститутом неперервної вищої освіти, бо суспільство постійно вимагає від працівників підвищення компетенції відповідно до нових економічних, політичних, соціокультурних реалій. Як пише Ж.-Ф. Ліотар, «передача знань не виглядає більше як те, що покликане формувати еліту, здатну вести націю до звільнення, але поставляє системі гравців, здатних забезпечити належне виконання ролі на практичних посадах, яких потребують інститути» (маються на увазі соціальні інститути)<sup>1</sup>. Саме тому сучасний університет має не лише навчати майбутніх фахівців, але й продукувати нове знання, транслюючи його студентам і фахівцям, що проходять перепідготовку, підвищуючи таким чином економічну ефективність вищої освіти.

В інформаційну епоху, яку Ж.-Ф. Ліотар називає епохою постмодерну, знання можуть передаватися мовою інформатики, тому дидактику, на його думку, можна передоверити машинам, які пов'язують класичні види пам'яті (бібліотеки і т.п.) та банки даних із мислячими терміналами, що надаються в розпорядження студентам. Виявляючи сутнісні зміни в галузі університетської освіти в такому суспільстві, він справедливо зазначає: «Якщо викладання повинне забезпечити не тільки відтворення компетенцій, але й їхній прогрес, то відповідно необхідно, щоб передача знання не обмежувалася передачею інформації, а навчала б усім процедурам, які сприяють збільшенню здатності поєднувати поля, які традиційна організація знань ревнісно ізолювала одне від одного»<sup>2</sup>. Використовуючи інформаційно-комунікаційні технології у процесі навчання в університеті, студенти вчаться самостійно відшукувати потрібну наукову інформацію, засвоюючи нові мови, в тому числі й штучні. Проте не можна цілком погодитися з висновком Ж.-Ф. Ліотара, що оперування банками даних витісняє роль Учителя з освітнього процесу, адже безцінний досвід міжособистісного спілкування не може замінити будь-яка «німа» інформація, якою б новою та змістовною вона не була.

Водночас в університетській освіті інформаційно-комп'ютерні технології виконують не лише когнітивну, а й соціокультурну функ-

<sup>1</sup>Ліотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна: пер. с фр. / Ж.-Ф.Ліотар. – СПб: Алетейя, 1998. – 160 с. – С. 118. (Переклад з рос. автора)

<sup>2</sup>Там само. – С. 126.

цію, розширюючи студентам горизонти в освоєнні культур різних народів, оскільки комунікація в світовій інформаційній мережі потребує від її користувачів відповідної мовної підготовки. Але перебільшувати місце й роль новітніх технологій в діяльності сучасного університету все ж не потрібно, оскільки вони виступають лише одним із засобів навчальної діяльності серед широкого спектру традиційних та інноваційних методів, прийомів, способів тощо.

Загалом же, як показує світовий досвід функціонування сучасних університетів, характерними тенденціями діяльності останніх у всіх економічно передових країнах є такі: дедалі більший наголос робиться на прикладні дисципліни та що частіше згортаються дослідження в тих галузях, де звичні «показники продуктивності» не працюють. Ф. Уебстер у своєму ґрунтовному дослідженні різних теорій інформаційного суспільства показав, що останнім часом, наприклад, у британській вищій освіті величезним попитом користувалися такі спеціальності, як право, інформатика, ділове адміністрування. Причому суспільство диктує університетам, щоб їхні навчальні програми «відповідали вимогам часу», щоб при підготовці студентів їм прививали відповідні «навички», давали їм такі знання, які полегшують зміну професії і перетворюють їх на більш ефективно й продуктивно працюючих службовців<sup>1</sup>. Такі тенденції є характерними й для провідних університетів України, які часто не зовсім критично запозичують досвід університетських центрів Західної Європи й особливо США, нехтуючи накопиченим цінним досвідом вітчизняної вищої школи, що, безперечно, приносить не лише здобутки, а й втрати в системі вищої освіти.

Зокрема це стосується приєднання України до Болонського освітнього простору. Як відомо, останній передбачає гармонізацію національних систем університетської освіти на основі нових освітніх технологій, що ґрунтуються на застосуванні комп'ютерних мереж, а також взаємне збагачення педагогічним досвідом різних країн. Проте в дійсності запровадження кредитно-модульної системи навчання в університетах України обертається втратами якості навчання, оскільки до уваги взяті лише формальні ознаки цієї системи.

Процеси становлення інформаційного суспільства, які спостерігаються в більшості регіонів Європи, Америки й Азії, потребують відповідної теоретичної підготовки фахівців у різних соціальних практиках на основі застосування інформаційно-комп'ютерних технологій. Цьому може сприяти: по-перше, гармонійне поєднання фундамен-

<sup>1</sup> Уебстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уебстер. – М.: Аспект Пресс, 2004. – С. 346.

тальних і прикладних наукових дисциплін у навчальному процесі в університетах; по-друге, справжнє поєднання академічної й університетської науки через виконання спільних наукових програм, запрошення для викладання провідних вчених з Академії наук; по-третє, змістовна, а не формальна адаптація системи вищої освіти України до передового досвіду діяльності університетів, передусім Європи; більш сміливе впровадження новітніх інформаційних технологій у навчальний процес.

## 6.2. Герменевтичні процедури в системі вищої освіти



В останні десятиліття у наукових дискусіях широко обговорюється проблема специфіки застосування герменевтики в різних соціальних практиках. Цей інтерес викликаний поширенням герменевтичних операцій не тільки в гуманітарному знанні, але й у природничих науках.

Проте не лише наукова діяльність ґрунтується на методологічних засадах герменевтики. Не менш важливу роль процедури тлумачення й розуміння відіграють в освітній діяльності, зокрема, у системі вищої школи. Щоб зрозуміти важливість герменевтики в даній сфері, достатньо проаналізувати навчальні програми основних та спеціальних курсів з усіх дисциплін, які викладаються у вищих навчальних закладах. Аналіз показує, що специфічною ознакою сучасних вимог до освіти є розв'язання триєдиної задачі: 1) передачі знань викладачами; 2) засвоєння отримуваних знань студентами; 3) вироблення у студентів умінь самостійного набуття знань. Не можна говорити, що раніше ці задачі не ставилися перед вищою школою, проте кожна з них розглядалася переважно як самостійна, а тому спостерігався розрив між передачею знань та здатністю студентів до творчих самостійних пошуків у процесі навчання. Сучасні інноваційні підходи до підготовки спеціалістів з вищою освітою вимагають переосмислення форм та методів навчальної й наукової діяльності у закладах вищої освіти.

Ідеї сучасних університетів були закладені ще В. фон Гумбольдом, який вбачав в університеті, з одного боку, моральну душу суспільства, а з іншого – джерело пошуку наукової істини. Через це він пропонував запрошувати для викладацької діяльності в ньому найбільш відомих учених. Причому в Гумбольдтовій моделі університету кожна наука займає своє місце в системі, яка окреслює спеціалізацію. Захоплення однією наукою поля іншої може викликати лише збурення в системі. На його думку, сутність університетської освіти є навчання через дослідження, в процесі якого вчені повинні залучати до науково-



дослідницької діяльності своїх студентів<sup>1</sup>. Отже, вже від народження сучасного університету йшлося про органічне поєднання власне наукової роботи з продукування нових знань із вищою освітою.

Вища освіта – це певна інтерпретація продукту високої науки, герменевтична процедура, яка передбачає прочитання та адекватне розуміння її змісту майбутніми спеціалістами. Процес навчання, спосіб зв'язку студента та викладача – це не перекладання знань з однієї голови в іншу, не повідомлення, просвітництво та донесення готових істин. Насправді, це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, попадання (в результаті розв'язання проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це – ситуація пробудження власних сил і здібностей того, хто навчається, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Вона сприяє відкриттю студентом себе через співробітництво із самим собою та з іншими людьми. Цим усувається лінійність, односторонність навчального процесу, певною мірою знімається його репресивний, примусовий характер.

Г.-Г. Гадамер дослідив етимологію терміну «освіта» й показав, що із самого початку виникнення він ототожнювався з поняттям культури й означав у кінцевому підсумку специфічно людський спосіб перетворення природних навиків та можливостей. А його остаточне шліфування завершилося в ХІХ ст., коли були усвідомлені відмінності між «культурою» й «освітою», оскільки термін «освіта» означає *результат* процесу становлення буття людини, а не сам *процес* культивування (обробки) природних здібностей. Ще Г. Гегель писав, що в цьому процесі людина пориває з безпосереднім і природним, оскільки цього потребує від неї духовний, розумний бік її істоти. Відбувається піднесення людини до всезагальності, яке не обмежується теоретичною освітою, але охоплює сутнісне визначення людської розумності загалом. Тому загальна сутність освіти полягає у здатності людини перетворити себе на духовну істоту. З цього визначення Г. Гегель зробив висновок, що той, хто не вміє приборкувати свій сліпий, надмірний і безвідносний гнів, не може вважатися освіченою людиною. А тому приборкування природних пристрастей є працею, яка забезпечує піднесення людини над безпосередністю свого буття до всезагальності.

Погоджуючись із гегелівським визначенням сутності освіти, Г.-Г. Гадамер надавав особливого значення ролі мови. Він зазначав, що «кожен окремих індивід, піднімаючись від своєї природної сутнос-

<sup>1</sup>Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / общ. ред. Г.В. Рамишвили / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 2000. – С. 84–85.

ті в сферу духу, знаходить у мові, звичаях, суспільному устрої свого народу задану субстанцію, якою він бажає оволодіти, як це буває при навчанні мовленню. Отже, цей окремих індивід постійно перебуває на шляхах освіти, і його природність постійно знімається відповідно до того, що світ, у який він вростає, утворюється людською мовою і людськими звичаями<sup>1</sup>. Тобто освіта людини супроводжується зануренням її в мову та мовленнєву діяльність свого народу. В цьому випадку відбувається не відчуження людини від своєї сутності, а повернення до самої себе як духовної істоти, але через відчуження від природних пристрастей як передумови повернення.

При створенні герменевтики як методології гуманітарних наук і як цілісної філософської концепції Г.-Г. Гадамер значну увагу приділяв з'ясуванню специфіки філологічної герменевтики. Він вважав, що, займаючись проблемами сутності мови текстів, вона прагне до пізнання викладеної в них істини. Це пов'язано, на його думку, з тим, що при розумінні того, що передано нам історичною традицією, не просто розуміються ті чи інші тексти, а виробляються певні уявлення й досягаються певні істини. Виходячи з цього, саме Гадамерівський підхід до застосування герменевтичних процедур у вищій освіті в сучасному суспільстві є найбільш ефективним.

Процедура пояснення переважає в діяльності викладача, який мусить виробити вірну методику передавання змісту предмета вивчення студентській аудиторії. Проте перш ніж пояснювати відповідний матеріал студентам, викладач повинен сам адекватно зрозуміти його, щоб потім це розуміння донести до тих, хто навчається. Тобто в учбовому процесі відбувається *подвійне розуміння* одного й того ж тексту: спочатку воно досягається викладачем, а потім – через процедуру пояснення – студентом. Очевидно, що тут пояснення виступає явищем другого рівня, підпорядкованого розумінню як явищу першого рівня, адже неправильне розуміння сенсу тексту викладачем приводить врешті-решт до неадекватного його розуміння студентом. Тобто процедури розуміння й пояснення в процесі навчання перебувають у нерозривній єдності: вони здійснюють зв'язок між знаком (або словом) і його значенням. Цей шлях пролягає через мову, оскільки вона служить меті розуміння.

Пояснення як основний метод навчання був характерним для всіх рівнів освітніх закладів на етапі культури модерну (з початку ХVІІ ст. до 70-х років ХХ ст.). Воно ґрунтувалося на необхідності механічного засвоєння існуючих знань, переважно математичних та природничо-наукових. А з формуванням гуманітарних наук, яке розпочалося на-

<sup>1</sup>Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – С. 56. (Переклад з рос. автора)

прикінці XIX – на початку XX ст., і введенням їх вивчення в освітні програми, застосування лише цього засобу стало недостатнім. Щодо гуманітарного знання цю прогалину заповнили герменевтичні засоби, які були перенесені в навчальний процес з історії, теології та історії. Цьому сприяв той факт, що питаннями освіти були стурбовані самі вчені, які стояли біля витоків формування герменевтики як методології гуманітарних наук. Зокрема, сам Г.-Г. Гадамер присвятив цій проблемі чимало сторінок у своїй знаменитій праці «Істина і метод» та ін.

Його ідеї щодо застосування герменевтичних процедур у навчальному процесі були особливо сприйняті в кінці XX ст., коли розпочався перехід від культури модерну до культури постмодерну. Ці ідеї розвиваються нині як філософами, так і мовознавцями та літературознавцями. Так, німецький філософ *Петер Козловські* наполягає на необхідності органічного поєднання процедур пояснення й розуміння в навчальному процесі, оскільки, на його погляд, пояснення – це лише механічне передавання знань від учителя до учня, яке передбачає тільки прагматичний аспект знання. Він застерігає, що в навчанні «не можна обмежуватися повідомленням лише практичного, виконавчого знання й науковими поясненнями, оскільки звуження цілей освіти та виховання тільки до пізнання користі й влади виключає людей з процесів розуміння, наступного переживання й співпричетності до творчості в культурному та духовному житті»<sup>1</sup>. Тобто пояснення у П. Козловські є необхідним, але не достатнім засобом отримання знань, бо воно спрямоване тільки на зовнішню форму їх засвоєння. Для того ж, щоб отримані знання стали надбанням самого учня, треба доповнити процес зовнішнього сприйняття знань через пояснення власним розумінням і переживанням матеріалу, перевівши його у свій внутрішній духовний світ.

Процедура розуміння в навчальному процесі – це певна репродукція, яка ґрунтується на співвіднесенні змісту матеріалу, що вивчається, з початковим продуктом. Тобто це реконструкція студентом початкового сенсу відповідного тексту, яка впливає з життєвого моменту досліджуваної концепції. Вона може супроводжуватися поясненнями викладача, в процесі якого виникає обопільне *співрозуміння* сенсу даного тексту, врешті-решт *порозуміння* студента й викладача, в якому виявляється також відношення обох до предмета вивчення. Оскільки вища освіта передбачає вивчення літературних, мовознавчих та інших текстів різних історичних епох, то процес розуміння цих текстів породжує

<sup>1</sup>Козловські П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия общественного развития: пер. с нем. / П.Козловски. – М.: Республика, 1997. – С. 50. (Переклад з рос. автора)

деякий додатковий сенс, не вкладений у авторському тексті, але віднайдений тим, хто його вивчає. Г.-Г. Гадамер назвав таке розуміння артикулюючим, вважаючи, що воно містить у собі додатковий пізнавальний елемент порівняно з формою вираження його змісту. Артикулююче розуміння особливо характерне для вивчення іншомовного тексту.

Не менш важливою в навчальному процесі є ще одна герменевтична процедура – тлумачення. Г.-Г. Гадамер писав, що тлумачення – це не якийсь окремий акт, що заднім числом і при нагоді доповнює розуміння, яке завжди є тлумаченням, а – експліцитна форма розуміння. Отже, тлумачення виступає внутрішнім структурним моментом розуміння. Часто тексти оперують різними символами та образами, які можуть по-різному тлумачитися. Це пов'язано з тим, що для процесу тлумачення характерними є суб'єктивні почуття, переживання, емоції того, хто читає відповідні тексти, внаслідок чого відбувається творче осмислення й засвоєння прочитаного кожним індивідом. Проте це не означає, що в різних тлумаченнях не міститься нічого об'єктивного, оскільки текст передає деякі об'єктивні події, які мали місце в людській історії. Інша справа, що ці події можуть виражатися різними мовними засобами, які неоднаково сприймаються різними читачами. Різні тлумачення одного й того ж тексту приводить, на думку П. Рікьора, до конфлікту інтерпретацій<sup>1</sup>. У таких випадках викладач і студент спільно звертаються до змісту самого тексту, ставлячи йому запитання та відшукуючи в ньому відповіді на них.

Для сучасного етапу розвитку освіти найбільш характерним є метод діалогу між «Я» та «Іншим». Він ґрунтується на застосуванні логіки запитання й відповіді в процесі дослідження тексту. Як зазначав Г.-Г. Гадамер, «вже те, що переданий нам текст стає предметом тлумачення, означає, що цей текст задає інтерпретатору запитання. Тому тлумачення завжди містить у собі суттєвий зв'язок із питанням, заданим інтерпретатору. Зрозуміти текст – значить зрозуміти це питання»<sup>2</sup>. Звідси випливає, що дослідник повинен розширити текстові горизонти, зазірнувши за межі сказаного. Постановка питання частіше за все є більш складним процесом, аніж відповідь на нього, оскільки в запитанні формулюється нерозв'язана проблема, яка відкриває горизонт для подальшого пізнання й нового знання (згадаймо «Діалоги» Платона, в яких ставилося завдання пошуку істини).

<sup>1</sup>Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике: пер. с фр. / П. Рикер. – М.: МЕДИУМ, 1995. – С. 16.

<sup>2</sup>Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – С. 434–435. (Переклад з рос. автора)

На застосуванні діалогу ґрунтується не тільки процес вивчення текстів: увесь навчальний процес повинен бути переважно діалогічним, а не монологічним. При цьому варто відзначити, що запитання можуть бути: прямими або непрямыми; коректними чи некоректними; риторичними; запитаннями-проханнями та ін. Серед відповідей розрізняють правильні й неправильні; прямі та ухильні; прості й розширені тощо. Проте в межах діалогу неможливо окремо класифікувати запитання й відповіді, адже зникає діалогічність. Діалог характеризує відкритість процесу навчання, розкриття через запитання й відповіді особистісних якостей як викладача, так і студента. Г.-Г. Гадамер писав: «Хто хоче мислити, повинен запитувати... Зрозуміти запитання – значить поставити його. Зрозуміти думку – значить зрозуміти її як відповідь на деяке питання»<sup>1</sup>. Отже, метод діалогу переводить навчання в сферу інтерсуб'єктивності, коли набуття знань виступає як соціально значущий феномен, який сприяє утвердженню «комунікативної зрілості» (Ю. Хабермас) спільного проживання індивідів.

Герменевтичні процедури пояснення, розуміння й тлумачення мають свою специфіку у закладах освіти, де вивчаються іноземні мови. На це звернув увагу ще Г.-Г. Гадамер. Він посилався на В. фон Гумбольдта, який уподібнював освоєння іноземної мови до завоювання нової позиції в баченні світу, оскільки в цьому процесі відбувається перенесення на іноземну мову свого власного світорозуміння та свого власного уявлення про мову, що не дає змоги повною мірою усвідомити досягнуте на цьому шляху. Виходячи з цього положення В. фон Гумбольдта, Г.-Г. Гадамер і виробляв герменевтичний підхід до опанування іноземною мовою. Він вважав, що іноземна мова репрезентує інший культурний світ, який відкривається в процесі її засвоєння. Проте цей інший світ не виступає простим предметом вивчення, предметом, на якому ми «знаємося».

У зв'язку з цим Г.-Г. Гадамер розрізняє два шляхи вивчення іноземної мови. Перший шлях – це опанування літературною (розмовною) іноземною мовою. У цьому випадку той, хто її вивчає, не знає предметного відношення до мови як феномену. Другий шлях вивчення іноземної мови – це дослідження її спеціалістом – філологом, для якого іноземна мова виступає матеріалом для історії мови або для порівняльного аналізу з іншими мовами. На думку Г.-Г. Гадамера, вивчення творів іноземною мовою в школі веде до втрати ними життєвості самих творів, оскільки в цьому процесі відбувається адаптація тексту до рідної мови.

<sup>1</sup>Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – С. 441. (Переклад з рос. автора)

Ефективність вищої освіти передбачає творчий підхід до вивчення іноземних мов та, загалом, до набуття і використання отриманих знань. Цьому може навчити лише викладач, який не тільки передає готові знання для засвоєння студентами, але й залучає їх до співпраці в процесі одержання знань, показуючи, як відбувався розвиток відповідної науки, які перешкоди долалися на цьому шляху. При цьому бажано, щоб викладач демонстрував і свої наукові здобутки, залучаючи студентів до проведення наукових досліджень. Тоді й освіта, не відстаючи від науки, буде змінювати свій зміст відповідно до зміни соціокультурних умов, здійснювати перехід від монологізму до діалогізму в навчальному процесі, виробляти уявлення про наукову й пізнавальну діяльність у вищому навчальному закладі як простір взаємодії позицій викладача та студента.



### Запитання та завдання для самоконтролю

1. Як змінюються функції університету в умовах інформаційного суспільства?
2. У чому криються когнітивна й соціокультурна функція інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі?
3. Що означають слова Ф.Уебстера про те, що університетські «навчальні програми повинні відповідати вимогам життя» в інформаційному суспільстві?
4. Як, на вашу думку, мають співвідноситися фундаментальні та прикладні дисципліни в університетській освіті?
5. Яку роль відіграє співпраця Національної академії наук України й університету в умовах інформатизації навчального процесу?
6. Як, на вашу думку, особливості має діалогічний метод навчання при застосуванні інформаційних технологій?
7. У чому полягають герменевтичні процедури тлумачення й розуміння в навчальному процесі? Продемонструйте відповідь на прикладі вашої спеціальності.
8. Покажіть зв'язок між поясненням, тлумаченням і розумінням у навчальному процесі.
9. Для чого потрібні герменевтичні процедури при вивченні іноземних мов у вищому навчальному закладі?



### Список рекомендованої літератури

#### Основний

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – С. 434–445.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 2000. – С. 80–92.





3. Дротянко Л.Г. Феномен фундаментального і прикладного знання: Постнекласичне дослідження / Л.Г. Дротянко. – К. : Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформ. систем, менеджм. і бізнесу, 2000. – С. 371–391.
4. Дротянко Л.Г. Філософські проблеми мовознавства / Л.Г. Дротянко. – К. : Вид-во КНЛУ, 2002. – С. 102–123.
5. Карлов Н.В. О фундаментальном и прикладном в науке и образовании / Н.В. Карлов // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 35–46.
6. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – СПб: Алетейя, 1997. – С. 116–129.
7. Рассел Б. Искусство мыслить / Б. Рассел. – М. : Дом интеллектуальной книги, 1999. – 240 с.
8. Рац М.В. К вопросу о фундаментальном и прикладном в науке и образовании / М.В. Рац // Вопросы философии. – 1996. – № 9. – С. 169–177.

Додатковий

9. Андрущенко В.П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 5–8.
10. Бех В.П. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи / В.П. Бех, І.В. Малик. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 263 с.
11. Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації. – К. : Знання, 2001. – 440 с.
12. Гейзенберг В. Шаги за горизонт / В. Гейзенберг. – М. : Прогресс, 1987. – 368 с.
13. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : ИнтерДиалект, 1997. – 697 с.
14. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К. : Просвіта, 2005. – 576 с.
15. Пружинин Б.И. О пользе фундаментальности, или Быть ли в России большой науке / Б.И. Пружинин // Вопросы философии. – 1996. – № 12. – С. 133–141.

ЗМІСТ

Вступ.....	3
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ НАУКИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....</b>	<b>5</b>
1.1. Інформаційне суспільство як «суспільство знань».....	5
1.2. Наука як система знань, сфера діяльності та соціальний інститут.....	14
<b>Розділ 2. НЕЛІНІЙНІСТЬ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ФІЛОСОФСЬКОГО ТА НАУКОВОГО ЗНАННЯ.....</b>	<b>25</b>
2.1. Зв'язок філософії та науки в епоху модерну.....	27
2.2. Взаємопроникнення ідей у постмодерних філософії та науці.....	32
2.3. Філософія космізму і постнекласична наука: взаємовплив контекстів.....	36
<b>Розділ 3. ЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ.....</b>	<b>48</b>
3.1. Поняття, сутність і види раціональності.....	49
3.2. Формування та функціонування понять у пізнавальному процесі.....	55
3.3. Кореляція наукового поняття і терміну.....	75
3.4. Сутність «міграції» наукових понять і термінів у сучасній науці.....	89
<b>Розділ 4. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ.....</b>	<b>97</b>
4.1. Емпіричний та теоретичний рівні організації наукового знання.....	97
4.2. Співвідношення методології і наукового методу у пізнавальному процесі.....	104
4.3. Місце і роль методу в системі науки.....	114
4.4. Філософські та наукові методологічні засоби у контексті постнекласичної науки.....	126
4.5. Постнекласична методологія і проблема класифікації методів.....	134
4.6. Метод моделювання у когнітивній та соціокультурній практиках.....	153
4.7. Математичний експеримент як засіб інтеграції наукових методів.....	171
<b>Розділ 5. ПРОБЛЕМИ КЛАСИФІКАЦІЇ НАУКОВОГО ЗНАННЯ.....</b>	<b>180</b>
5.1. Класичні підходи до диференціації наукового знання.....	181
5.2. Демаркація фундаментального та прикладного знання в науці.....	192
5.3. Диверсифікація наукового знання в інформаційну еру.....	204
<b>Розділ 6. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК НАУКИ І ВИЩОЇ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНУ ЕРУ.....</b>	<b>210</b>
6.1. Інформаційне суспільство і сучасний університет.....	210
6.2. Герменевтичні процедури в системі вищої освіти.....	215