

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ
Центр гуманітарної освіти НАН України

01001, м. Київ-1, вул. Трьохсвятительська, 4,
тел. (044) 278-30-13, факс 278-87-20

Філософська освіта: виховання наукового дискурсу

АНАЛІТИЧНА ЗАПИСКА
на основі результатів роботи над науково-дослідною темою
**«Науковий дискурс:
когнітивний та культурно-освітній контексти»**
(2019-2021 р.р.)

Київ — 2021

З М І С Т

<i>Вступна частина</i>	3
<i>Розділ I. Когнітивний контекст наукового дискурсу</i>	7
<i>Розділ II. Культурно-освітній контекст наукового дискурсу</i>	11
<i>Висновки та рекомендації</i>	15

Вступна частина

Актуальність. У сучасній науковій літературі існує певна мода на використання поняття дискурсу. З одного боку, це пов'язано з тим, що культура сучасного світу глобально комунікативна, і розуміння конкретних контекстів визначає групові й стратифікаційні межі соціальної інтеракції. З іншого – поняття дискурсу має широке коло інтерпретацій від загальних до конгруентних конкретним теоретичним побудовам, що ускладнює його розуміння й використання в науковому дослідженні та дозволяє багатьом авторам визначати його на свій смак. Поняття дискурсу від часів Античності до сьогодення пройшло довгий й контрверсійний шлях семантичної й філософської еволюції від звичайного викладу або розповіді про щось до вербалізованого способу мислення, репрезентації певної ідеології чи соціальної дії. В певному сенсі така еволюція репрезентує когнітивний розвиток світосприйняття, його онтологічні, гносеологічні, аксіологічні, герменевтичні, логіко-семантичні компоненти.

Складність дослідження проблеми обумовлена кількома факторами: 1) у літературі, переважно з лінгвістики й педагогіки, часто можна зустріти використання понять «науковий» та «академічний» стосовно дискурсу як синонімів. В певному розумінні це не є достатньо коректним, оскільки «академічний» все ж таки більше стосується процесів навчання, викладання дисциплін, а «науковий» – досліджень й здобутку достовірного, верифікованого наукового знання; 2) також можна зустріти визначення, де науковий дискурс - це «науковий текст як результат соціальної дії мовних і мовленнєвих, соціокультурних і прагматичних, когнітивних і психологічних чинників» чи «вербалізований в тексті тип дискурсивної діяльності за сферою комунікації, мовленнєва взаємодія представників відповідної соціальної групи/інституту з метою реалізації статусно-рольових можливостей у заданих цим соціальним

інститутом межах, складова власне професійної зони професійного дискурсу». На нашу думку, такі визначення можуть бути задовільними, лише в певних контекстах, по-перше, не звужуючи феномен наукового дискурсу до його результатів (науковий текст як різновид специфічного літературного жанру), по-друге, до його супутних складових ознак (скажімо, мовленнєва **взаємодія між ученими**).

За цих умов вже недостатні, хоча продуктивні для свого часу і зберігають своє значення й понині, аналітичні наробки логічного позитивізму, а саме логічного аналізу мови науки. Не достатньо повними сьогодні є й такі підходи в аналізі наукового дискурсу як лінгвістичний, структурний, загально-науковий, позаяк вони, за окремими винятками, розчиняють вивчення наукового дискурсу та способів його навчання в методолгії. Цей висновок став базовим у пропонованому дослідженні.

Метою дослідження є комплексна характеристика наукового дискурсу. Для вирішення даної мети були поставлені наступні завдання:

- охарактеризувати різні підходи до тлумачення поняття дискурсу,
- розкрити основні концепти наукового дискурсу;
- виокремити науковий дискурс як особливий тип дискурсу, визначити екстралінгвістичні фактори наукового дискурсу,
- проаналізувати когнітологічний його вимір та умови і можливості навчання йому,
- дослідити інтенсіональний контекст наукового дискурсу,
- окреслити перспективи розвитку наукового дискурсу та осмислити культурно-освітній контекст його функціонування.

Необхідність і новизна дослідження зумовлені тим, що не дивлячись на запевняння, що дискурс треба розуміти в єдності його лінгвістичних і екстралінгвістичних факторів, часто аналізують його лише в полі мовно-комунікативного простору. Це призводить до того, що з поля зору щезає зв'язок

дискурсу з мисленням, а з іншого боку, якщо ми ставимо запитання як можливе навчання науковому дискурсу, то відповідь на нього затребує не лише з'ясування (і пояснення) начебто зрозумілих і певним чином проінтерпретованих у науковому і освітньому середовищі понять (тут таких як «навчання», «дискурс», «науковий дискурс», звичайно, «можливість»), але й потлумачення відношення - як чинників дискурсу - мови і мовлення до дійсності.

Відтак в дослідженні:

Вперше:

- проведене розрізнення понять «дискурс» і «дискурсивність», розуміючи під першим складне мовно-мовленнєве-мисленнєве утворення, що передається у спосіб мовлення, під другим - власне логіко-поняттєвий послідовний зв'язок суджень (висловлювань, міркувань) в їх системності, обґрунтованості та вивідності висновків (силлогістичності);
- розрізняючи поняття «дискурс» і «дискурсивність», вирізняє і концепти, що описують і пояснюють будь-який дискурс (риторичний, дидактико-педагогічний, мистецький, релігійний, філософський тощо) як-то «порядок дискурсу», «авторство», «адресність», «інформативність», «інтертекстуальність» і, власне, концепти наукового дискурсу – «проблемність», «об'єктність», «інтенціональність», «критичність», «логічна послідовність», «систематичність», «обґрунтованість» тощо;

Уточнено:

- на цій основі когнітивну сферу наукового дискурсу як єдності мови, свідомості, мислення;
- поняття «концепту», «концептуалізації», «дискурсної концептуалізації»:

Розвинуто:

- поняття «інтенціонального контексту» наукового дискурсу як такого, що специфікує його як власне науковий і відрізняє від інших типів дискурсу;

- розуміння наукового дискурсу як дії і події;
- поняття дискурсної практики і дискурсної формації як парадигматики навчання науковому дискурсу;
- розуміння форм і способів застосування концептів наукового дискурсу – об'єктності, проблемності, критичності, інтертекстуальності - в освітянській практиці, передовсім в навчанні науковому дискурсу.

У дослідженні також простежуються історичні фази становлення теоретичної науки, якими були послідовно змінюючи одна одну когнітивні формації: *empeiria* - *technē* - *epistēmē*. *Empeiria* – це досвід, яке коренями сягає в практику. Під *technē* розуміється вміння, засноване на знанні. Мета *technē* - допомагати робити життя кращим (землеробство, медицина, будівництво). Особливою когнітивною формацією *technē* робить навчання цьому мистецтву. Історично наука-*technē* перетворюється на науку *epistēmē*. При цьому «наука-техне» залишається *базисом* «науки-епістеме».

Галузь застосування: отримані результати можуть бути корисними у сферах: науково-дослідницькій (передовсім суспільствознавчі дисципліни), освітянській, соціально-управлінській.

Ключові слова: дискурс, текст, контекст, дискурсивність, когнітивність, раціональність, науковий дискурс, комунікація, концепти, методологія, навчання, освіта.

Розділ I. Когнітивний контекст наукового дискурсу

Наразі, не дивлячись на декларацію, що дискурс треба розуміти в єдності його лінгвістичних і екстралінгвістичних факторів, часто-густо аналізують його лише в полі мовно-комунікативного простору. Це призводить до того, що, по-перше, з рефлексії щезає зв'язок дискурсу з мисленням, який фіксує вже одне зі значень слова «discursus» (лат.) – «міркування», «розмисел», а по-друге – втрачається зв'язок дискурсу із суб'єктом власне мислення, тобто значно звужується його когнітивний вимір. З іншого боку, когнітивність в комунікативному аспекті набуває характеру знаково- символічних мовленнєвих актів. Ці акти постають «ззовні» як трансляція інформації (знань) від суб'єкта до адресата (подія повідомлень), «зсередини» – як мовлення, відтак висловлювання. В цих мовленнєвих актах пов'язані, втім, завжди перевершуючи одне одне, «констативність», «експресивність» і «сугестивність» суджень (М.Попович). Акцент в науковому дискурсі падає на «констативність» висловлювань, логічно побудованих як *modus ponens*, чим власне й визначається його специфіка.

Науковий дискурс виявляє свій зв'язок з текстом – це усний, мовленнєвий чи письмовий текст. У такий спосіб його аналіз може вестись в комунікативно-семіотичному аспекті.

Далі в дослідженні звертається увага на те, що істотна особливість наукового дискурсу – *інтенціональні контексти*. Взагалі показується, що контекст дискурсу (лат. *contextus* – з'єднання, зв'язок) – ситуація (подія) конкретного міркування (розумово-мовленнєвого акту), акту комунікації, коли суб'єкти з'ясовують смисл і предметне значення термінів, висловлювань, промов, текстів. Контекст наукового дискурсу не лише визначає специфіку доказових міркувань, але й їх глибинний смисл та зв'язок із «життєсвітом» людини. Це визначає таку особливість розгорнення наукового дискурсу як його історичність, або ж його просторово-часовий вимір. Соціально-культурні чинники змінюються

в часі та зумовлюють особливості ведення наукового дискурсу та способи його навчання. Кожному виду наукового дискурсу – а в цілому вони розподілені відповідно до сучасного поділу наук на природничі, соціогуманітарні та технічні – притаманні такі головні властивості: *порядок дискурсу, авторство, адресованість, інформативність та інтертекстуальність*.

Щодо власне інтенціонального контексту наукового дискурсу, то тут потрібно виходити з того, що перед висловлюванням (реченням) в цьому типі дискурсу ми ставимо вираз: «*X* *знає, що...*». Такий вираз можна розглядати як *інтенціональний* оператор, що перетворює смисл підоператорного виразу на його денотат (М.Попович). Звертається також увага, що речення мають не лише прямий смисл. Розглядувані як мовленнєві акти, речення виражають не просто буквальний смисл, але й постають певною дією, тобто твердженнями про щось, запитаннями, наказом, попередженнями, обіцянками тощо. Ці акти, наводить М. Попович думку Дж. Остіна, мають різні цілі, відтак можлива класифікація речень не тільки з погляду істина/хиба. Втім, в науковому дискурсі речення (висловлювання) стосуються *асертивів* або ж *констативів* – констатації стану справ та оцінювання на істину/хибність.

Тож головне: *науковий дискурс* неможливий поза дискурсивністю – це передовсім предметне, послідовне, системне і обґрунтоване мислення, що опосередковане комунікативними актами, які розгортаються у мовно-мовленнєвому соціокультурному, інституційно-науковому та в науково-дисциплінарному вимірах, але *спрямований на констатації* реальності у висловлюваннях, які підлягають перевірці на істинність. Відтак він розгортається в певній культурі, і умовою його подовження, відтворення, збереження є інституційне закріплення в тому чи тому соціумі, пронизаному певними *владними* відносинами. Така інституалізація включає, отже й передбачає, трансляцію його універсальної форми і змісту від покоління до покоління, тобто передачу і відтворення фахового і дисциплінарного коду шляхом навчання основним

логіко-гносеологічним і методологічним принципам, концептам, нормам і цінностям науки в її відмінності від мистецтва, релігії, моралі, права, філософії.

Як правило, науковий дискурс розвивається в межах, які конвенційно й інституційно визначаються науковим етосом, фундамент вивчення якого з позицій соціології науки заклав Роберт Мертон.

Однією з характерних ознак наукового дискурсу, підкреслюється в дослідженні, є *«інтертекстуальність»*, яка визначає: 1) ретроспективну й проспективну його зв'язаність з іншими прецедентними текстами (отже, науковими даними і попередніми результатами); 2) насиченість наукових текстів цитатами, посиланнями тощо. Але така специфіка є похідною від загальних принципів наукового мислення та цінності об'єктивної істини, інструментом реалізації яких є дискурсивно-логічна обґрунтованість, доказовість та достовірність наукових даних.

Науковий дискурс, констатується в науково-теоретичній розвідці, істотно відрізняється від будь-якого іншого контекстуального дискурсу (політичного, релігійного, екологічного тощо), бо через інтертекстуальну сукупність висловлювань репрезентує, перш за все, епістемологічне мислення з притаманною логічною причинно-наслідковою структурою. Науковий дискурс, з цих позицій, неправильно ототожнювати з академічним дискурсом, втім, сам «академічний» не може не виключити наукового дискурсу, і в процесах навчання, викладання, вони взаємодіють, хоча, власне, «науковий» стосується досліджень й набуття достовірного знання.

В цьому розрізі актуалізується питання про науковий етос. В дослідження доводиться, що науковий етос є результатом інституціоналізації цінностей і норм наукової етики у вигляді формальних й неформальних імперативів, приписів, заборон, дозволів, настанов, санкцій тощо. Науковий дискурс, як і науковий етос, є результатом консенсусу, проте перший – комунікативного, а другий – морального. Науковий дискурс розвивається в межах, які конвенційно й

інституційно визначені науковим етосом, в той час як сам науковий етос було сформовано науковим дискурсом; а трансформації наукового дискурсу призводять до змін в етосі науки.

В дослідженні обгрунтовується, що наукове мислення, як до цього підходить сучасна когнітологія, не можливе поза мовою і мовленням, які є актами (інтенціями) свідомості в комунікації людей, згуртованих спільною дослідницькою діяльністю. В останній, окрім реалізації певної наукової мети, відбувається передача дисциплінарних і міждисциплінарних професійних кодів, відтак певних фахових навичок і вмінь ними користуватись. Посутньо практикується передання акумульованого досвіду, а значить й включення суб'єктів наукової діяльності у своєрідний процес навчання. У власне освітньому контексті передовсім відбувається програмне включення науковця в дисциплінарний ланцюжок «знання-розуміння-вміння», де кожна компонента структурована відповідно до певної парадигматики дослідження та його норм і цінностей. Формуємий тут дискурс у такий спосіб виявляє в когнітивному плані зв'язок мислення з мовою і мовленням, актуалізуючи питання про спосіб свого існування, а в культурно-освітньому контексті - репрезентує як соціально-інституційну єдність освіти і виховання, так і, в оперті на мовлення, когнітивну єдність мислення і навчання.

Розділ II . Культурно-освітній контекст наукового дискурсу

Навчальний процес на всіх рівнях постає як реалізація певної соціально-гуманітарної технології, основою якої є дискурсно-комунікативні практики, що спираються на певні комплекси знань та наукові дисципліни. У навчанні розкриття даних комплексів знань передбачає практичну комунікацію, важливу роль в якій відіграє актуально діючий інформаційний посередник трансляції і тлумачення знань – викладач або ж вчитель. Відтак в якості моделі, покладеної в основу безпосередньої дискурсно-комунікативної діяльності вчителів, викладачів, освітян в цілому, як реалізації певних технологій, має бути задіяна діалогова форма навчання зі структурою «запитання-відповідь».

Навчання – це творення багатства (капіталу) в його символічній формі, яке націлене на відповідну матеріалізацію в культурі. Це означає, що навчання не лише отримання відповідних знань, але й формування навичок і вмінь як способу набуття певного фаху (професіоналізму), відповідно через них й засобу реалізації наукових знань в соціумі. Формування фахового висококваліфікованого науковця передбачає, серед інших складових, навчання науковому дискурсу, яке відіграє ключову роль в становленні науковця-інтелектуала як особистості, що несе відповідальність перед суспільством за свій інтелектуальний досвід.

Виходячи з положення про системність дискурсу в цілому, в навчанні науковому дискурсу потрібно враховувати, що науковий тип дискурсу є складовим елементом загальної системи знань та має свої конститутивні ознаки, до яких належить мета, засоби, форма реалізації, статусна рівність учасників. Відтак щоб описати конкретний тип дискурсу, треба розглянути такі його компоненти, як учасники, хронотоп, цінності, стратегії, матеріал, різновиди і жанри, прецедентні тексти і дискурсивні формули. Звідси, в підготовці молодих наукових кадрів та підвищення філософсько-методологічної культури науковців, в цілому, окрім цих необхідно враховувати й такі пов'язані з ними чинники

наукового дискурсу як порядок, авторство, адресованість, інформативність та інтертекстуальність.

Наукова комунікація, що здійснюється через науковий текст, в залежності від предмету співвідноситься з науковою діяльністю її учасників, їх науковими знаннями, науковими пресупозиціями. Передумовою наукової комунікації виступає інтенційність, характер впливу на адресата, а можливість освоєння ним (адресатом) смислового континууму наукового тексту залежить від здатності автора передбачити обсяг *концептосфери* адресата. Звідси, висунення на передній план навчання концептології - концептуального навчання як критичного осмислення наукових концепцій, що не просто інформативно забезпечує, а дискурсно проблематизує науковий пошук. З іншого боку, реальна потреба вчених-дослідників в оволодінні цінностями та нормами спілкування (ведення полеміки, дискусій), прийнятими в міжнародному і вітчизняному науковому співтоваристві, є ключем до визнання та успішного співробітництва, що неможливо без навчання науковому дискурсу.

Вирізнено наступні позиції навчання науковому дискурсу:

- це концептуальне навчання – певним концептам і концепціям в історії наукового пізнання та в розвитку гносеології як складової філософії;
- системне навчання у спосіб як аналізу філософських систем, так і навчання системності логічного мислення;
- раціональне навчання як навчання науковому розуму в його відмінності від практично-інструментального, мистецького, релігійного, правового тощо;
- навчання мистецтву та компетенціям обґрунтування й логічної аргументації;
- навчання комунікативній раціональності, що притаманна науковим дискусіям, науковий полеміці, етосу та етиці спілкування всередині наукових співтовариств;

- навчання науковому дискурсу в системі владних відносин.

В останньому випадку в дослідженні аргументується позиція, що важливим для розуміння специфіки наукового дискурсу та навчання йому є концепція дискурсних практик та дискурсних формацій М.Фуко. В теорії дискурсних формацій він доводив, що інструментом освоєння навколишньої дійсності є мовлення як мовленнєва практика, в ході якої світ не тільки освоюється, «обговорюється», а й утворюються правила цього «обговорювання», правила самого мовлення, а значить, і відповідні мисленнєві конструкції.

М. Фуко розумів дискурс як сукупність висловлювань, що належать до однієї й тієї ж системи формацій. При цьому дискурси впорядковують реальність певним чином та формують картину світу. Такі специфічні прийоми переводу ноуменального в феноменальне М. Фуко називав «дискурсивними практиками», не проводячи розрізнення між дискурсом та дискурсивністю. Для кожної «дискурсивної практики» виробляються свої особливі прийоми, способи вираження, формуються основні ціннісні категорії, заборони і дозволи, право висловлювання. Дискурсивну практику, з погляду мислителя, не можна плутати ні з емпіричними операціями, за допомоги яких індивідуум формулює ідею, образ, бажання, ні з раціональною діяльністю, яка може виконуватися в системі висновків, ні з компетенцією мовного суб'єкта, коли він будує граматичні фрази. Це сукупність анонімних історичних правил, завжди визначених у часі й просторі, які встановлюють у певну епоху й для певного соціального, економічного, географічного або лінгвістичного простору умови виконання функції висловлювання.

Для М. Фуко дискурсні відношення не є внутрішньо притаманними дискурсу, вони не пов'язують між собою концепти і слова, не встановлюють між фразами і пропозиціями дедуктивні або риторичні структури. Але вони обмежують дискурс, нав'язуючи йому певні форми або примушуючи в деяких випадках виражати певні речі, не є чимось зовнішнім щодо даного дискурсу. Такі

відношення характеризують не мову, яка використовується в дискурсі, не обставини, в яких він розгортається, а сам дискурс, який розуміється як «чиста практика».

М. Фуко обґрунтовував думку, що в будь-якому суспільстві виробництво дискурсу одночасно контролюється, піддається селекції, організовується і перерозподіляється за допомоги деякого числа процедур, функція яких – нейтралізувати його владні повноваження і пов'язані з ним небезпеки, приборкати непередбачуваність його події, уникнути його такої повновладної, такої загрозливої матеріальності. Те, що одні дискурси починають домінувати над іншими, є результатом соціально-історичних процесів, одні набувають статусу «істинних», а «істина» розглядається як ефект дії дискурсивних правил. Саме вони виступають соціальними контролерами і пригнічують все, що не відповідає прийнятим в певному співтоваристві нормам. Вони формують оціночні схеми. Тому для М. Фуко «Дискурс – це влада, яку необхідно захопити».

Сфера наукової діяльності людини у суспільстві, обґрунтовується в дослідженні, історично завжди усвідомлювалась як особлива сфера, від якої безпосередньо залежить успіх у розвитку людського соціуму. З огляду на вищесказане науковий дискурс, в цілому, та науковий текст, зокрема, як повноцінний елемент цього дискурсу, постають як необхідні чинники формування світоглядно-методологічної культури дослідників. Формування культури наукового мислення дослідників у спосіб розкриття єдності знання, вміння і розуміння, вимагає прищеплення та розвиток навичок критичного мислення зі зверненням до історії філософії та історії і філософії науки, логіки і методології наукового пізнання. Поступ в науці неможливий без освоєння наукового і, в цілому, культурного спадку, без узусного (віл лат. *usus* - користування, застосування) навчання, без своєрідного навчання науково-дослідній грамоті.

Треба зважати й на ту обставину, що ефективність навчання науковому дискурсу великою мірою залежить від загального стану освіти в соціумі, розвинутості її структур, наявності висококваліфікованих кадрів освітян. Але не меншою мірою, а може й більшою, це залежить від стану науки і характеру наукової діяльності в тому чи тому суспільстві, цінностей та ідеалів, яке воно сповідує. *Відтак необхідно чітко усвідомлювати, що як соціальний інститут науки, так і науковий дискурс просто не сформуються в такому суспільстві, базові цінності якого несумісні зі специфічними цінностями науки.* Освіта і наука разом утворюють своєрідне *освітянське середовище*, яке має не відходити від ідеалів універсального знання, а кладучи його в фундамент, сприяти *персоналізації* навчання, зокрема, робом навчання дискурсам і дискурсному навчанню в оперті на концепти і концепції. І тут перед педагогічною наукою, психологією, сучасною когнітологією і дидактикою, філософією освіти в цілому постають складні проблеми когнітивного, ціннісно-нормативного і комунікативного характеру. На жаль, в умовах сучасної України освітянське середовище становить достатньо аморфну структуру з невизначеністю пріоритетів, відсутності науково обґрунтованої стратегії розвитку освіти націленої на виховання особистості, в тому колі, *особистості науковця*, що спирається на високу філософську-методологічну культуру досліджень, а в плані етосу й етики науки - на розуміння особистої відповідальності й необхідності толерантного дискурсу в комунікації вчених.

Висновки та рекомендації. Дискурс, будь-який, починається з невисловленого (вголос чи письмово) чи висловленого (усно або на письмі) *запитування*. Запитування в науковому дискурсі постає як проблема, залежить від контексту, зрештою виявляє свою інтертекстуальність. «міжтекстовість» постулює, що будь-який текст завжди є складником широкого культурного тексту; полягає у *відтворенні* конкретних інших творів, більш ранніх, через цитування,

алюзії, ремінісценції, пародіювання тощо, *наслідуванні* парадигмальних норм і стильових властивостей мислення в постановці проблем.

Мислення наукове, як до цього підходить сучасна когнітологія, не можливе поза мовою і мовленням, які є актами (інтенціями) свідомості в комунікації людей, згуртованих спільною дослідницькою діяльністю. В останній, окрім реалізації певної наукової мети, відбувається передача дисциплінарних і міждисциплінарних професійних кодів, відтак певних фахових навичок і вмінь. Посутньо практикується передання акумульованого досвіду, а значить й включення суб'єктів наукової діяльності у своєрідний процес навчання. У власне освітньому контексті передовсім відбувається програмне включення науковця в дисциплінарний ланцюжок «знання-розуміння-вміння», де кожна компонента структурована відповідно до певної парадигматики дослідження та його норм і цінностей. Формуємий тут дискурс у такий спосіб виявляє в когнітивному плані зв'язок мислення з мовою і мовленням, актуалізуючи питання про спосіб свого існування, а в культурно-освітньому - як соціально-інституційну єдність освіти і виховання, так і в опертя на мовлення когнітивну єдність мислення і навчання.

Виходячи з положення про системність дискурсу в цілому, в навчанні науковому дискурсу потрібно враховувати, що науковий тип дискурсу є складовим елементом загальної системи знань та має свої конститутивні ознаки, до яких належить мета, засоби, форма реалізації, статусна рівність учасників.

Звідси, у підготовці молодих наукових кадрів та підвищення філософсько-методологічної культури науковців в цілому необхідно враховувати такі чинники наукового дискурсу як порядок дискурсу, авторство, адресованість, інформативність та інтертекстуальність. Наукова комунікація, що здійснюється через науковий текст, в залежності від предмету співвідноситься з науковою діяльністю її учасників, їх науковими знаннями. Передумовою наукової комунікації виступає інтенційність, характер впливу на адресата, а можливість освоєння ним (адресатом) смислового континууму наукового тексту залежить від

здатності автора передбачити обсяг концептосфери адресата. Звідси, висунення на передній план навчання концептології - концептуального навчання як критичного осмислення наукових концепцій, що не просто інформативно забезпечує, а дискурсно проблематизує науковий пошук.

Реальна потреба вчених-дослідників в оволодінні цінностями та нормами спілкування, прийнятими в міжнародному і вітчизняному науковому співтоваристві, є ключем до визнання та успішного співробітництва, що неможливо без навчання наукового дискурсу.

Проблема з якою стикається майже кожен український науковець гуманітарного профілю – це велика кількість низькоякісних, іноді псевдонаукових статей, що друкуються в академічних збірках, університетських вісниках, матеріалах різних наукових конференцій. Сьогодні завдяки поширенню інформаційних технологій наскрізною є проблема запозичення та плагіату, яка посилюється тим, що часто самі джерела таких запозичень є плагіатом або взагалі помилковими. Тож рівень помилок лише збільшується, а якість прогресивно знижується. Ситуація, коли автор статті сплачує за її друк, в наших реаліях є деструктивною, оскільки не якість наукової інформації є значущою, а сума сплачена за її друк. Тому пропонується створити нормативні й фінансові умови, за яких наукові видання самі будуть сплачувати авторам гонорари, але і вимагатимуть високу якість наукового матеріалу з відповідною перевіркою на запозичення чи плагіат.

Сфера наукової діяльності людини у суспільстві завжди усвідомлювалась як особлива сфера, від якої безпосередньо залежить успіх у розвитку людського соціуму. З огляду на вищесказане науковий дискурс, в цілому, та науковий текст, зокрема, як повноцінний елемент цього дискурсу постють як необхідні чинники формування світоглядно-методологічної культури дослідників.

Формування культури наукового мислення дослідників у спосіб розкриття єдності знання, вміння і розуміння, вимагає прищеплення та розвиток навичок

критичного мислення зі зверненням до історії філософії та історії і філософії науки, логіки і методології наукового пізнання Об'єкт аналізу протягом виконання проекту становили

Предмет дослідження становило поняття наукового дискурсу. Проведений аналіз дозволяє зробити такі висновки:

- доведена необхідність розрізнення понять «дискурсу» і «дискурсивності»;
- аргументовано, що є концепти, які описують і пояснюють будь – який тип дискурсу (порядок дискурсу, авторство, адресність, інформативність, інтертекстуальність), і коннцепти, які характеризують саме науковий тип дискурсу (об'єктність, проблемність, критичність, системність, інтенсіональність);
- показано, що когнітологічна сфера наукового дискурсу формується на перетині мови-світлості- мислення;
- розкриті поняття дискурсної практики і дискурсної формації як парадигматики навчання науковому дискурсу;
- обґрунтоване розуміння форм і способів застосування концептів наукового дискурсу – об'єктності, проблемності, критичності, інтертекстуальності - в освітянській практиці, передовсім в навчанні науковому дискурсу.
- розкрито, що навчання науковому дискурсу є навчанням його концептам з позицій системності, критичності, проблемності відповідно загальному історичному руху наукового пізнання в зміні епістем «емпірія- техне-епістеме»;

Головними результатами дослідження є переосмислення когнітологічного і культурно-освітнього контекстів наукового дискурсу відповідно сучасній логіці і методології наукового пізнання. Загальною методологічною та теоретичною посилкою є розуміння наукового дискурсу як тексту в сукупності з екстралінгвістичними - прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін. факторами, - взятого в *контексті подій*. Це, власне, мово-мовлення, що розгортається як цілеспрямована *соціальна дія* та чинник взаємодії людей і структур їхньої свідомості. Іншими словами, і коротко, дискурс - це мовлення,

«занурене в життя» (Н. Арутюнова). Звідси, тлумачення наукового дискурсу як системи логічно обґрунтованих суджень, які констатують реальність вивчаємої реальності, перевіряючи ці судження на істину/хибність. А навчання йому виступає власне передумовою конституювання наукового дискурсу - його становлення в свідомості студентів, аспірантів, науковців.

За результатами планового дослідження вийшли з друку 34 публікації (загальним обсягом 47,6 д.а.) у вітчизняній та зарубіжній науковій періодиці, з них 3 монографії. Підготовлені колективна монографія «Філософська освіта: навчання науковому дискурсу» та два спецкурси «Знання. Розуміння. Вміння» і «Культура наукових досліджень». Результати науково-дослідної роботи апробовані виконавцями на 14 наукових конференціях і круглих столах.

Науковий керівник теми
д. філос. н., доцент, завідувач відділу
досліджень наукових і освітянських
методологій та практик ЦГО НАН України

Ю.А. Іщенко