

УДК 37.013.73 (045)

ЛІНГВІСТИЧНА ОСВІТА ЯК “ЗАПРОШЕННЯ ДО РОЗМОВИ”

ЧЕХУН Н.В.

Київський національний лінгвістичний університет

Пропонована стаття звертається до проблеми визначення ролі філософії в системі класичної університетської освіти. В дослідженні увага звертається на світоглядне та методологічне значення філософії для формування лінгвістичної компетенції студентів університету. Також розглянуто проблему взаємодоповнення фахової лінгвістичної підготовки і загальної соціально-гуманітарної освіти.

Ключові слова: криза вищої освіти, філософське знання і філософське пізнання, самотворення особистості, філософія і мова, рефлексія.

Предлагаемая статья обращается к проблеме определения роли философии в системе классического университетского образования. В исследовании внимание обращается на мировоззренческое и методологическое значение философии для формирования лингвистической компетенции студентов университета. Также рассматривается проблема взаимодополнения профессиональной лингвистической подготовки и общего социально-гуманитарного образования.

Ключевые слова: кризис высшего образования, философское знание и философское познание, самосозидание личности, философия и язык, рефлексия.

This article addresses the issue of determining the role of philosophy in the system of classical university education. The study focuses on ideological and methodological significance of philosophy for cultivating the linguistic competence of university students. The paper also analyzes the problem of complementarity between professional linguistic training and general socio-humanitarian education.

Key words: higher education crisis, philosophical knowledge and philosophical cognition, personality self-making, philosophy and language, reflection.

Постановка проблеми. Початок ХХІ сторіччя засвідчив кризу феномену “університету” у науково-освітньому просторі не лише української вищої школи, а й вищої освіти Європи та Америки. Однією з ознак цієї кризи стали різноманітні адміністративні трансформації, що спрямовані на “скорочення” або “реструктуризацію” викладання філософських дисциплін, які спричиняють зміну статусу філософії, що завжди відігравала роль базової константи університетської освіти.

Проте превалювання спеціалізованого підходу в галузі освіти загрожує функціонуванню не лише філософських дисциплін, а й усій гуманітарній підготовці фахівця лінгвіста, значущість якої не можна виміряти економічними критеріями.

На що перетвориться університетська лінгвістична освіта, якщо буде розмите або знищене її філософське ядро? Чи відчуває сьогодні університет потребу у філософській рефлексії та методології? Які трансформації має пройти філософське знання задля покращання лінгвістичної гуманітарної підготовки студентів?

Актуальність. Розмова про місце філософії в університеті і в світлі проблеми формування мовних компетенцій студентів-лінгвістів, і в світлі проблеми якісної гуманітарної освіти є розмовою про сам університет, про філософію університету, про університет як своєрідну філософію. Освіта – це дзеркало суспільства, яке, змінюючи свої форми, претендує на відображення та збереження цінностей й особливостей суспільства на кожному його

історичному етапі. Чим радикальнішими є соціальні трансформації, тим більш відчутними є зміни в університетській освіті. Формування нового типу університету з новою філософією освіти відображується у перебудові навчальних планів, у виборі пріоритетів. Сьогодні фактором такої трансформації є і “новий” студент – людина епохи мережевого суспільства, інформаційного суспільства, суспільства соціальної невизначеності тощо.

Нашим завданням є осмислення проблемного статусу філософії в системі трансформації освіти, яка обумовлена соціально-культурними реаліями глобального світу, коли на авансцену історії виходить вільна, самодостатня, гармонійно розвинена особистість, фахівець своєї справи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема кризи вищої школи не нова. Вона активно обговорюється в площині духовної ситуації епохи з часів М. Шелера і М. Гайдеггера, залишаючись і до сьогодні актуальним виміром філософії освіти. Серед публікацій останнього часу, які, аналізуючи соціально-філософські смисли класичного університету та підкреслюючи філософську складову сучасної фахової лінгвістичної підготовки, особливу увагу привертають праці Я. Пелікана, А.Т. Кривоносова, Г.С. Миненкова, Ю.С. Степанова [6, 14, 10, 9]. Актуальною, на наш погляд, залишається і класична розробка проблеми університету в працях П. Рікера, Х. Арендт, Ж. Дерріда, Е. Левінаса тощо [12, 7].

Виклад основного матеріалу. Проте в першу чергу, на наш погляд, слід звернути увагу на постановку питання, яку знаходимо у М. Шелера. Так, обговорюючи проблему кризи німецького університету і необхідності його перебудови у контексті реформи системи вищої освіти, Шелер наголошував на дисбалансі, який існує між двома основними видами знань у системі вищої освіти. По-перше, Шелера турбує однобічність картини світу, яка склалася у сучасної людини в результаті агресивного витіснення науково-природничими знаннями інших видів знань. По-друге, цю однобічність поглиблює прогресуюча спеціалізація наукового знання. Картина світу постає вже не тільки однобічною, а й вузькоспеціалізованою. По-третє, він зауважує, що університет не приділяє достатньої уваги освіті як процесу формування особистості людини, її становленню; що педагогічні, зокрема, виховні аспекти освіти практично ігноруються.

Подолання освітньої кризи для Шелера є одним із завдань філософської антропології. Тому він починає з осмислення телеологічних вимірів освіти. Існує “три вищі мети становлення, яким знання може і повинно слугувати”, – пише він. По-перше, знання може і повинно слугувати “становленню і повному розвитку особистості, котра “знає”, – це “освітнє знання”. По-друге, “становленню світу і позачасовому становленню самої вищої основи так-буття і наявного буття світу, які лише в людському знанні ... досягають їх власного “призначення” становлення”. Цей ти знання Шелер називає “священним” або “рятівним”. І, нарешті, існує третя мета становлення, а саме: “практичне домінування над світом і його перетворення для наших цілей і намірів”. Він відносить це знання до позитивної “науки” та називає “знанням заради досягнень” [17, с. 41–42].

Філософ намагається застерегти від небезпеки, яка очікує всю систему вищої освіти у майбутньому, якщо вона не оволодіє мистецтвом завоювання внутрішньої влади над нашим психофізичним “життям”, піклуванням про свій духовний світ, мистецтвом терпіння та сутнісного світорозуміння [17, с. 116–117]. Однобічне і неадекватне спрямування на зовнішні процеси матиме лише безплідний досвід з негативними наслідками.

Саме університет має бути зорієнтований на особливий вид знання й пізнання світу, яке починається з феномену “здивування” і завершується прагненням пізнати сутність речей і структуру світобудови в цілому, що є настільки ж необхідним, як і діяльнісне знання, орієнтоване на практичне застосування. Чим більше людина пізнає світ, тим більше вона ставить перед собою питань, оскільки по мірі заглиблення і диференціації прагматичних

інтересів збільшується спектр “загадкових” феноменів. Лише філософія може дозволити собі зупинитися, щоб поставити питання, які не властиві науці: “Що є суще?”, “Навіщо потрібне наукове пізнання?”, “У чому смисл життя?”. Такий вид знання і пізнання Шелер називає “філософським”, “сутнісним”, “освітнім”, таким, що “слугує становленню людини в людині”.

Відомо, що процес формування особистості визначається і здійснюється виключно зусиллями самої людини. Втручання ж у цей процес зовні або нав’язування проти волі людині іншої думки лише заважає становленню автономної особистості і, зрештою, перетворює її на механічну соціально-політичну одиницю, гвинтик соціальної машини. Тому система освіти, на думку В.С. Біблера, має ставити за мету формування “людини культури” [3, с. 21], котра сприймає знання не в готовому вигляді, не механічно, котра бачить і розуміє процес його виникнення, значимість, здатна осмислювати його, здатна працювати з різними типами мислення, з різними менталітетами, з ідеальними конструкціями і символічними системами різних культур. Ця здатність і є підґрунтям самоформування особистості. В сучасній вищій школі завдання формування “людини культури” значною мірою виконують лише філософія та філософські дисципліни, найголовнішим завданням яких є формування механізму мислення, створення умов, завдяки яким у студентів народжується знання-думка, а не просто передається знання-інформація. “Філософія не являє собою систему знань, яку можна передати іншим і тим самим навчити їх. Становлення філософського знання – це завжди внутрішній акт, який спалахує, опосередковуючи інші дії” [8, с. 14]. Розвиток механізму власної живої думки і є підґрунтям для розвитку творчих здібностей у студентів, які є необхідними як у процесі подальшого навчання, так і професійної діяльності.

Отже, шлях освітянського гуманітарного простору має бути скерованим, мовою Шелера, шляхом поєднання всіх трьох типів знання – освітнього, рятівного і діяльнісно-практичного. Тільки на цьому шляху людина розширює горизонти свого буття, “так-буття духовної особистості” до “макркосму”, намагаючись залучитись до тотальності світу. Тільки такий тип освіти сприятиме становленню вільного духовного особистісного начала, “єднанню з собою”, зняттю закладеної в людині “напруги” і “первинної протилежності” [17, с. 42]. В основі адекватної вимогам часу сучасної освіти, у тому числі і гуманітарної, має панувати звернення до першопринципів, а саме: збалансованого співвідношення знання і корисності, поваги до інтелектуальних чеснот, чуття університету як спільноти. Усвідомлення цих першопринципів є необхідним для переосмислення ідеї університету, для якого метою мусить бути “лише людина, яка наділена здатністю прагнути істини і дошукуватися її” [10, с. 127]. Ще у 1945 році, у важкий для Німеччини час духовного відродження країни, Карл Ясперс виступає з відомою працею “Ідея університету”, у передмові до якої зазначає, що університети можуть мати майбутнє лише за умови, що в них відродиться їх первинний дух. На його думку, університет не повинен зводити свою роль лише до простої трансляції знань, його завдання – “духовне формування людини”. Здається, і сучасні університети не повністю вирішують це завдання і все менше здатні відповідати на виклики глобального світу. Мабуть, цей факт пояснюється масовим характером навчання, який поглиблюється бюрократизацією процесів викладання і досліджень, зменшенням фінансування системи освіти та науки тощо. Зворотній бік масовізації – неухвага до ролі філософії в освітньому процесі.

Сучасна молода людина живе в соціальному світі, який характеризується невизначеністю, непередбачуваністю, змагальністю. Сучасний університет мусить закладати такі моделі поведінки, які б поєднували професійну компетентність, соціальну динамічність і водночас духовну зрілість. Можна назвати це спільним завданням філософії й університету, реалізація якого унеможливується в умовах усунення філософських дисциплін з освітніх програм. Суто функціональна орієнтація як своєрідна “філософія” університету не тільки нівелює саму ідею університету, а й звужує діапазон можливостей для реалізації функціональних завдань

освіти. Організація освітнього процесу навіть у його прагматичному спрямуванні сьогодні вкрай потребує засвоєння непростих методологом неklasичної філософської рефлексивності, які дозволяють зорієнтуватись в умовах нескінченних ризиків і відсутності будь-яких соціальних гарантій у сучасному світі та налаштовують на відкритість ситуації “безперервної освіти”.

Між небезпек, які вбачає філософія у сучасному світі, останнім часом привертає до себе увагу тенденція до монологізації сучасної цивілізації, неусвідомлена “нездатність до розмови”, як говорить Г.-Г. Гадамер. “Можливо, в цьому і полягає рішучий відступ від самого бажання домовлятися один з одним, а можливо, це протест проти видимості взаєморозуміння у суспільному житті?” – запитує він у роботі зі знаковою назвою “Нездатність до розмови” [4, с. 82]. Однак така здатність, на його думку, є “природною приналежністю людини”, повторюючи слідом за Аристотелем, що людина є істотою, наділеною мовою, а “мова існує лише в розмові”. Окреслюючи далі феномен інформаційного знецінювання “розмови” (актуалізованого, зокрема, документальною значимістю телефонних розмов), він ставить питання “справжньої розмови”, яка занурює нас у глибини людської спільності як здатності чути і розуміти. Відстежуючи широкий діапазон питань, які можна віднести до “філософії розмови”, Гадамер зауважує, “спільна мова міжлюдського спілкування розпадається” тією мірою, якою ми вживаємось “у монологічну ситуацію наукової цивілізації”, звикаємо до “анонімної техніки інформації” [4, с. 91]. Говорячи про “наукову цивілізацію” як про “об’єктивну соціальну обставину”, за якої людина втрачає здатність до розмови, Гадамер повертається до питання пошуку “спільної мови” як умови нашої здатності домовлятися, розуміти та чути один одного.

Як показує досвід останнього часу, успіхи наукової цивілізації не розв’язали соціальних конфліктів, не створили рецептів злагоди, взаєморозуміння та толерантності. Глобалізоване суспільство з його міцною інформаційною підтримкою не винайшло універсальної “спільної мови”. На наш погляд, пошук інформаційно-комунікативного балансу залишається актуальним і для самої лінгвістичної освіти. Зрозуміло, не тільки у функціональному розумінні “комунікативного” аспекту, підпорядкованого критерію успішної передачі інформації в процесі комунікації. Мова як предмет навчання в лінгвістичному університеті, має зберегти цей особливий комунікативно-гуманістичний потенціал. Кажучи інакше, сам процес лінгвістичної освіти мусить стати запрошенням до “розмови”, формуванням потреби у “розмові”. Філософія, – утворюючи в цьому розумінні опозицію монологічності науково-технічній картині світу, – власне, і є живим прикладом “розмовного” знання. І в розумінні “розмови” як діалогічності, і в розумінні опосередкованості мислення мовою. Таку постановку питання, зокрема, бачимо у П. Рікера, який наголошує, що філософська рефлексія має спиратися не на тезу “я мислю”, а на тезу “я розмовляю”, адже вона відображує більш глибинний шабель людського існування, оскільки сутнісні структури буття відображуються не тільки в мисленні чи свідомості, а й в мові [12, с. 262]. Як зазначає М. Гайдеггер, мова приховує в собі “оформлену концептуальність”, а шлях до істинного сенсу буття лежить через рефлексію над мовою [16, с. 172]. Тема філософії як усвідомленої мови – поширений рефрен філософської думки минулого століття: “філософія ... у своїй відкритості світу дорівнює мові”; “вона несе в собі мову”; “філософія і є мова” і нарешті, “людина, філософія і мова – одне” [2, с. 15]. Важко в цьому контексті не відчувати натяк, який відсилає нас до традиції філософсько-філологічних факультетів класичних університетів, про єдине поле діяльності філософії та лінгвістики, коли мова як об’єкт гуманітарних наук, за думкою М. Фуко: “це не мова, а та істота, котра перебуваючи в середині мови, є оточеною мовою, уявляє себе, коли говорить мовою, смисл слів і речень, які вимовляються, і створює зрештою своє уявлення про мову” [15, с. 372–373].

Сферою герменевтичних студій, як і проектами гуманітарних наук, сьогодні не вичерпуються приклади спільних лінгвістів та філософів. Минуле століття викрило ще один вимір плідності таких зусиль проектами аналітичної філософії. Згадаємо вислів авторитетного філософа

і лінгвіста Дж. Серла, який говорить, що філософія мови складається із “спроб проаналізувати самі загальні мовні одиниці і відносини, такі, як значення, істина, верифікація, мовленнєвий акт або логічна необхідність” [13, с. 6].

Фахова лінгвістична підготовка, таким чином, на наш погляд, потребує звернення до філософії не тільки як до світоглядного контексту, а й як до методологічно релевантного погляду на мову, тобто потребує філософії як “не-інструментального” погляду на саму мову [14, с. 242]. Зміна філософських поглядів на природу лінгвістичної реальності приводить і до появи нових напрямів дослідницької роботи в галузі лінгвістики. Маючи об’єктом своїх роздумів “світ як ціле”, філософія скеровує на “пізнання всього в його конкретній повноті та цілісності”. Такою є і спрямованість мовної активності людини. Сутність мовної діяльності, на думку французького філософа Е. Левінаса, полягає в тому, щоб “висвітлити за межами даності буття в його єдності” [7, с. 127–128]. Мова як посередник між людиною і буттям, на думку німецького філософа Х.-Г. Гадамера, виявляє “цілісність” нашого відношення до світу [5, с. 526].

Парадоксальність мови, власне кажучи, полягає у тому, що вона є специфічним світом. Людина перебуває у когнітивних відносинах зі своєю мовою: людина “знає мову” (неусвідомлене знання), розмірковує про мову (усвідомлення) і з часом розвиває способи “об’єктивації” своїх свідчень і уявлень про мову (знання, яке приймається суспільством). Опанування лінгвістичними знаннями вимагає від студента не лише опанування лексичними одиницями і граматичними структурами, а також оволодіння мистецтвом герменевтичного аналізу тексту, методологіями гуманітарного мислення, навичками аналітичного міркування тощо. І тут лінгвіст має об’єднатися з філософом. Робота з текстом, на наш погляд, має стати першим кроком на цьому шляху. На жаль, уваги до формування навичок такої роботи університетській культурі явно бракує. Досвід роботи зі студентами свідчить про відсутність у вітчизняній системі освіти програмної настанови: “уважно читати тексти”. Відомим прикладом альтернативного підходу може слугувати досвід французької освітньої системи. Починаючи з підліткового віку, дітей навчають ретельної роботи з текстом: вчать читати тексти, уважно аналізувати чужу аргументацію, а потім висловлювати свої судження. Причому це можуть бути як літературні тексти, так і фрагменти наукових та філософських статей, написаних у загальнодоступній формі. Така “розмовна” форма входження у світ тексту, філософії, мови, з одного боку, розкриває мову як “світ” буття людини, з іншого – філософію як органічну складову цього світу.

Водночас коректне та послідовне викладання філософії є не тільки запорукою успішного входження людини в світ мови, а й підґрунтям формування загальних комунікативних навичок, навичок власне соціальності, громадянської свідомості зокрема. Здатність поставити запитання і дослухатися відповіді, висловити свою думку й проявити громадянську позицію тощо – навички, що сьогодні затребувані суспільством, але які формуються в першу чергу там, де ще зі шкільного віку навчають відрізняти думку від знання, позицію від емоційного сприйняття. Навчитися розуміти є більш складним завданням, ніж навчитися читати. Навчити читати і розуміти, говорити і розуміти – базове завдання філософської дидактики.

Проблема розуміння-тлумачення-перекладу, безумовно, становить особливий напрямок нашої розмови [1, с. 16]. Тема вибору загальної стратегії перекладу і її ставлення до педагогічних та пізнавальних цілей і завдань є, зрозуміло, предметом окремої наукової дисципліни, а також питанням цілком конкретної лінгвістичної компетенції певного перекладача. Однак пригадаємо відомий принцип: ми завжди перекладаємо не лише з мови на мову, а й з культури на культуру; будь-який переклад має справу з деякою реальною нескінченністю і, в принципі, не можна перекласти все, оскільки перекладацька праця зіштовхується з великою кількістю перепон –

видимих і невидимих, мовних і немовних, культурних, історичних, ідеологічних тощо. Усвідомлення парадоксу перекладності-неперекладності, розуміння-нерозуміння – ще одне базове завдання філософської дидактики.

Тема мовних пасток та парадоксів неодноразово лунала в історії філософської думки. Так, наприклад, критика “ідолів площі” англійським філософом Ф. Беконом вказує на омани, які утворюються мовою. Справа не лише в тому, що люди часом виявляють невміння користуватись мовою, а в тому, що за своєю природою мова “розставляє пастки”. Влада мови є настільки значною, що вона створює і спотворює реальність. Чи можемо ми говорити, що багатство або бідність мови є показником глибини чи рівня розвиненості мислення? І так, і ні. За умов сучасного глобалізованого інформаційного суспільства людина не встигає наздоганяти та осмислювати ті величезні інформаційні потоки, які прямують до неї. Але нерідко вона достатньо успішно засвоює певний мовний тезаурус, за допомогою якого інформація передається. Мислення завжди рухається в межах “колії, яку робить мова,” – говорить Гадамер [4, с. 24]. Проте чи завжди ця “колія” наповнюється мисленням?

Очевидно, що коли мова реалізує ціннісне ставлення людини до світу і це знаходить свій вираз у способі і характері інтерпретації мовної діяльності людини, то і засвоєння інформації, що домінує над її осмисленням, так само є проявом певних ціннісних орієнтацій суспільства. У цьому зв’язку підвищення уваги до ціннісних установок людини як суб’єкта мовної діяльності є пріоритетом і в філософії, і в лінгвістиці.

Філософія і сам процес університетського філософування, орієнтуючи студента на засвоєння певної культури мислення і мовлення, певних правил мовної поведінки, утворює світоглядно-практичне підґрунтя для фахової підготовки лінгвістів. Мистецтво відстоювати свої погляди й поважати погляди інших, уміння бути послідовним, аргументованим, але толерантним, – усе це є ознаками тієї “філософії розмови”, якої занадто часто бракує вільним дискусіям. Саме “розмова”, окреслюючи формат університетської освіти, демонструє культуру комунікації, яка є “найкращим способом впоратися з найбільшими суперечностями в поглядах, створеними людським розумом протягом століть ворожнечі та агресії” [10, с. 106]. В цьому розумінні університет – це тип комунікації, який сприяє встановленню контактів між людьми, пошукові точок взаєморозуміння, показує можливість винайдення “спільної мови”.

На думку Джона Генрі Ньюмена, найбільш академічною дисципліною з поміж усіх інших є “дисципліна розуму”, яка здатна забезпечити ефективність діяльності людини шляхом розвинення здатності мислити. Філософія як навчальна дисципліна, що має своїм завданням “дисципліну розуму”, передбачає можливість різноманітних методик реалізації цього завдання, передусім за допомогою організації навчального процесу як ланцюга проблемних питань, які ставлять людину в ситуацію “народження думки”. “Проблемне питання” – це завжди культурна ситуація як ситуація людини, в якій і виникають “вічні” філософські питання. “Вічні” питання відіграють у культурі роль збудника думки – тільки-но людина торкається їх, вона втягується у процес міркування, думка “втягується” з неї.

Під цим кутом зору змінюється і сама мета навчання. Філософія допомагає людині досягнути свою сутність, яка вимагає безперервного зусилля людського діяння. Людська сутність вимагає від людини шляхом мислення як осмислення постійно відтворювати в собі людяне начало. Таким чином освіта не може бути просто процесом “поглинання” знання, їх пасивного сприйняття, але реальним й активним проникненням у них, їх дієвим засвоєнням, формуванням і розвитком власних пізнавальних можливостей. Університет, відповідно, має будуватись шляхом включення до процесу взаємодії різних соціальних практик та структур пізнання, які потребують і реалізують різні пізнавальні можливості [9, с. 73]. Місією освіти, таким чином, мусить бути не встановлення непорушних метафізичних смислів і остаточних цілей, а відкриття різнобічних епістемологічних і практичних можливостей світу, який постійно

змінюється. В цьому розумінні університет виявляється певною філософією, а сучасний університетський викладач – філософом, котрий залучає студента до певного комунікативного простору.

Висновки: Ідея університету – як основної стратегії в організації системи освіти – орієнтована на принцип доцільності, всебічності й універсальності процесу освіти, методологічним і світоглядним ядром якого є філософія. Ідея університету залишається базовою для освіти лінгвістичної. Проекти оптимізації навчальних програм поза усвідомленням в них значення філософських дисциплін є руйнівними для університетської концепції освіти.

Завдання полягає у тому, щоб побачити альтернативні шляхи розвитку університету, усвідомити соціальну відповідальність за його долю. Подібно до того, як філософія на початку XXI століття коригує свої завдання, свою мову, моделі інтерпретації світу, сучасний університет так само має віднайти нову парадигму своєї діяльності. Вектором таких переорієнтацій залишається, з одного боку, збереження світоглядного і методологічного статусів філософії в структурі університетської освіти, лінгвістичної зокрема; з іншого боку – змістовне і методичне оновлення системи викладання всіх дисциплін, і філософії передусім.

Водночас основним завданням для філософії залишається культивування у студентів потреби в розвиненому мисленні як основи для більш глибокого розуміння призначення спеціальних і теоретичних дисциплін, а отже, розвиток самої здатності розуміння у студентів як підґрунтя будь-якої професійної діяльності – як теоретичної, так і практичної. В цьому горизонті має бути поставлене і питання методологічної підготовки, формування практичних навичок коректного ставлення до необхідності розрізнення методів наукового дослідження та аналізу, а відтак – навичок конкретності мислення, змістовності та ясності репрезентації матеріалу, коректного вживання поняттєвого апарату тощо.

Отже, філософія, на нашу думку, завжди залишається одним з основних компонентів у структурі навчального процесу, коли йдеться про класичну університетську освіту. Ще з часів грецької “пайдеї” такий тип освіти відрізнявся тим, що орієнтував не стільки на формування вузького спеціаліста, скільки на виховання громадянина, універсально розвиненої особистості, котра здатна вільно і відповідально створювати своє майбутнє, творчо підтримувати традиції культури, створювати нові духовні й матеріальні цінності.

Успадковуючи ці ідеали, сучасний лінгвістичний університет покликаний формувати майбутнього фахівця не стільки в парадигмі ремісництва, скільки в перспективі розвитку духовно-інтелектуального потенціалу особистості. А це означає органічне поєднання сучасної фахової підготовки з програмами якісної соціально-гуманітарної освіти. Лише така стратегія розвитку сучасних освітніх практик здатна реально забезпечити інвестиції в людський капітал, який і сьогодні справедливо оцінюється як визначний фактор соціально-економічного прогресу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Автономова Н. В. Заметки о философском языке: традиции, проблемы, перспективы / Н. В. Автономова // Вопросы философии. – 1999. – №11. – С. 13–28.
2. Бибихин В. В. Язык философии / В. В. Бибихин. – М. : Прогресс, 1993. – 404 с.
3. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово : “Алеф” ; Гуманитарный Центр, 1993. – 416 с.
4. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер ; [пер. с нем.] – М. : Искусство, 1991. – 652 с.
5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; [пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.

6. Кривоносов А. Т. Философия языка / А. Т. Кривоносов. – Москва – Нью-Йорк, 2012. – 582 с.
7. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека / Э. Левинас ; [пер. с франц. А. В. Парибка, вступ. статья и комм. Г. И. Беневича]. – СПб. : Высшая религиозно-философская школа, 1998. – 265 с.
8. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 490 с.
9. Миненков Г. Университет как философия / Г. Миненков // Топос. – 2012. – №1. – С. 68–74.
10. Пелікан Я. Ідея університету. Переосмислення / Я. Пелікан ; [пер. з англ.]. – К. : Дух і літера, 2009. – 360с.
11. Песина С. А. Специфика философского и лингвистического подходов к центральным проблемам языка / С. А. Песина // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 1. – Религоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – Выпуск №4. – 2011. – С. 98–107.
12. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / П. Рикёр ; [пер. с фр. и вступит. ст. И. Вдовиной]. – М. : “КАНОН-Пресс-Ц” ; “Кучково поле”, 2002. – 624с.
13. Серл Дж. Введение / Дж. Серл // Философия языка ; [сост. Дж. Серл ; пер. с англ.]. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – С. 6–22.
14. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю. С. Степанов. – М. : Наука, 1985. – 335 с.
15. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко ; [пер. с фр.]. – СПб. : А-сad, 1994. – 408 с.
16. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; [пер. с нем. В. В. Бибихина]. – М. : Ad Marginem, 1997. – 452 с.
17. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер ; [пер. с нем. Денежкина А. В., Малинкина А. П., Филлипова А. Ф.; под ред. Денежкина А. В.]. – М. : ”Гнозис”, 1994. – 490 с.