

## ДИСКУРС НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ VS ДИСКУРС ОСВІТНЬОГО ПІЗНАННЯ

*Проаналізовано різницю між пізнанням, яке здійснюється наукою – первинним дослідженням об'єктів, явищ та процесів світу (науково-дослідницьке) та пізнанням у межах освіти – пізнанням картини світу, яка вже була утворена у колективному досвіді (освітнє).*

**Ключові слова:** філософія освіти, освітнє пізнання, наукове пізнання.

*Проанализировано различие между познанием, которое осуществляется наукой – первичным исследованием объектов, явлений и процессов мира (научно-исследовательское) и познанием в образовании – познанием картины мира, которая уже была создана в коллективном опыте.*

**Ключевые слова:** философия образования, познание в учебном процессе, научное познание.

*This paper concerns the differences between knowledge, which is carried out by science - the primary study objects, phenomena and processes of the world (research) and knowledge in education - knowledge of the world picture, which has already been established in the collective experience.*

**Key words:** philosophy of education, educational cognition, scientific cognition

Наука та освіта, хоча традиційно йшли та йдуть пліч-о-пліч, проте мають принципові когнітивні відмінності, існування яких у явному вигляді досі не було досліджено через те, навіть сьогодні при дослідженні процесу пізнання найчастіше використовується бінарна суб'єкт-об'єктна схема. Її застосування приховує відмінність між двома дискурсами: 1. пізнання, яке здійснюється наукою – первинним дослідженням об'єктів, явищ та процесів світу та 2. пізнання у межах освіти – пізнанням картини світу, яка вже була утворена у колективному досвіді, зокрема, наукою. Ця начебто очевидна різниця маскується і тим фактом, що значною, якщо не основною частиною наукової роботи (особливо у її теоретичній частині) є робота з науковою літературою, з великим обсягом попередньо накопичених знань, що означає присутність у науковій роботі значного самоосвітнього компоненту. Водночас, у освітньому процесі міститься значний обсяг емпіричного пізнання, спілкування з об'єктом дослідження. Більше того, дослідження у галузі освіти зорієнтовані так, щоб здійснювати спільний розгляд дискурсів наукового та освітнього пізнання.

Важливо відзначити, що принципова відмінність між науковим та освітнім пізнанням полягає у наступному. У процесі наукового пізнання дослідники, маючи кожен свою індивідуальну сформовану картину світу, формують спільну, колективну, призначену аби вона стала спільним надбанням людської спільноти. У процесі ж освітнього пізнання усе відбувається у зворотному порядку: той, хто навчається, формує індивідуальну картину світу на основі вже сформованої колективної. З огляду на такі принципові відмінності, перспективним напрямком досліджень філософів освіти та фахівців з педагогіки може бути пошук більш оптимальних освітніх стратегій та технологій з урахуванням та використанням специфіки дискурсу освітнього пізнання порівняно з науковим. Але ця важлива тема на сьогодні залишається майже недослідженою. Компаративні дослідження наукового та освітнього пізнання представлені на сьогодні недостатньо, лише окремими роботами давніх років, наприклад, Томаса Генрі Гакслі [1], Дмитра Толстого (міністра народної освіти Російської імперії у 1866-1880 р.) [2].

Загальновідомим твердженням є те, що суперечність між теоретичним знанням та його практичним застосуванням становить одвічну проблему, актуальну як у галузі науки, так і для освіти. І тому ідеальною, але практично недосяжною метою є ефективне поєднання обох видів знання в особі одного й того ж фахівця, який завершує курс навчання та стає до самостійної роботи. Отже, рух у напрямку розуміння сутності згаданої вище суперечності можна вважати водночас і рухом у напрямку вдосконалення освітнього процесу, бо розуміння проблеми завжди дає ключ до її розв'язання.

Тому варто проаналізувати цю проблему, дослідивши контекст формування картини світу, який можна розглядати як в онтогенетичному (індивідуальному), так і філогенетичному

(колективно-історичному) контексті, бо про людину як суб'єкт взаємодії з світом, доцільно говорити у цих двох аспектах. Тобто, завжди слід розрізняти людину як окремих індивід з його унікальною індивідуальною історією, індивідуальним досвідом та неповторними особливостями та людину як типового представника спільноти, що зветься «людство». І це зрозуміло, бо усі досягнення людини як уособлення колективного розуму людства навряд чи можуть бути притаманні одному конкретному індивіду водночас. Також не є цілком правомірним поширювати усі особливості, притаманні конкретному індивіду, на решту представників виду *homo sapiens*<sup>[1]</sup>. Розглянемо приклад надбання людства, яке принципово доступне кожному індивіду – науку. Безперечними ознаками науки, тобто критерієм науковості теорій, підходів та методів дослідження – відповідно до всіх без виключення методологічних позицій, є наявність наступного мінімального комплексу умов [3;с.73]:

—Результати наукового пізнання мають універсальний інтерсуб'єктивний, надособистісний характер; —Науковому пізнанню властиві строга доказовість, обґрунтованість отриманих результатів, достовірність висновків; —Наука формує особливу мову, що відрізняється від повсякденної мови однозначністю, строгістю й чіткістю та забезпечує суб'єктно інваріантне представлення результатів; —Істотною ознакою наукового пізнання є його системність, логічна організованість.

Тепер можна у явному вигляді побачити, чому наука не може засновуватися на дослідженні одиничних явищ: для унікальних подій чи феноменів досягти виконання усіх вищенаведених умов водночас стає принципово неможливо. На заваді завжди стає по-перше, невиконання умови достовірності результатів, бо з одиничності явища, яке зникає без повторення, випливає неможливість його експериментального відтворення – як у цілому, так і часо-просторовими фрагментами, по-друге, відсутність універсальності та інтерсуб'єктивності результатів пізнання, що також випливає з неповторної унікальності об'єкту (хоча у другому випадку можливе принаймні конвенційне досягнення інтерсуб'єктивності). Це було помічено ще Аристотелем, який зазначив, що «про плінне знань не буває», тому повинні існувати інші сутності, окрім тих, що сприймаються чуттями.

Справді, будь-яке унікальне явище є неповторним у своєму роді, отже, плінним. Таким чином, плінну унікальність неможливо перетворити на інваріантну форму. Ця обставина знайшла адекватний опис у математиці у вигляді спектрального перетворення (наприклад, перетворення Фур'є): лише періодична функція (повторювані явища) має обмежений спектр (за допомогою якого її можна однозначно описати і відтворити), а будь-яка неперіодична функція має безкінечний спектр...

Слід додатково зазначити, що у відповідності до таких потужних критеріїв, як принцип верифікації, доповнений К.Поппером принципом фальсифікації<sup>[2]</sup>, твердження, які стосуються унікальних явищ взагалі за визначенням не можуть претендувати на науковість. Але дуже важливим є те, що «унікальність» та «повторюваність» щодо явищ та процесів світу складають не контрадикторну, а контрарну пару понять. Тобто, переважна більшість об'єктів світу може бути розглянута як до певної міри унікальні і водночас до певної міри повторювані. Такий дуалізм породив значний корпус проблем, що мають суто філософський характер. Приклади усвідомлення цих проблем спостерігалися у різні часи.

Ще один аспект проблеми унікальності та повторюваності явищ можна пов'язати з другою «математичною» антиномією Канта. Якщо жодна складна річ у світі не складається з простих часток і взагалі у світі немає нічого простого (антитеза), то кожна річ є унікальною, не редукованою до загальних речей і навпаки (теза). Але саме з кантівського розуміння антиномічності цієї проблеми випливає те, що вже навіть її виникнення спричинене виключно особливістю людського розуму та нашими можливостями пізнання, а зовсім не впливає з природи об'єкту. Адже смисл усіх антиномій, наведених Кантом, фактично полягає у демонстрації наступної тези: коли розум намагається вийти за межі досвіду, він неодмінно стикається з антиноміями. Це є прямий наслідок людиномірності, яка лежить в основі побудови будь-якої картини світу.

Більше того, можна навіть стверджувати, що кожна річ «сама по собі», є ап'іорі унікальною, бо завжди має якісь індивідуальні відмінності від інших речей, у тому числі подібних. Але лише людське пізнання у вигляді теоретичного дослідження та узагальнення результатів практики дозволяє підвести її під категорію або універсального, або унікального, виокремлюючи у ній комплекс характерних рис чи властивостей, які можна також знайти в інших речах. Відповідно до наявності цього комплексу ознак та властивостей, ми й відносимо досліджувану річ до того чи

іншого класу об'єктів. Отже, про унікальність об'єкту можна говорити у двох випадках: **1.** цей об'єкт є абсолютно недосліджений, і тому поки що немає підстав віднести його до вже відомого класу, **2.** об'єкт є дослідженим настільки глибоко, що для нього іще не існує інших об'єктів, які б несли усі знайдені властивості і склали б клас (а тому цей об'єкт є єдиним представником свого класу).

Щоправда досить часто, реалізуючи прагнення підвести унікальну річ під загальний зразок, можна зустрітися з цілим комплексом її ознак який не є спільним для множини об'єктів. Цей комплекс ознак, може виявитися занадто складним чи взагалі неможливим для дослідження через унікальність речі (явища, процесу, події) у просторі та часі. У такому випадку виникає спокуса об'явити ці ознаки несуттєвими, такими, якими можна знехтувати. А після їх відкидання, можна підвести цю річ під якусь загальну категорію об'єктів. Подібна методологія лежала в основі класичної науки, яка прагнула повного виключення з картини світу людського чинника, будувати таку картину належало з «нічиєї» точки зору.

У галузі науки «знелюднення» картини світу, яке здійснюється через абстрагування від людського чинника спричинене метою відповідності критеріям наукового знання, є у більшості випадків виправданим, таким, що хоча й утворює проблеми, проте, все ж, з огляду на головні цілі та завдання науки, не першочергові. Але у галузі освіти, яка є принципово людиномірною, проблема елімінації людського чинника з процесу пізнання стоїть у ряду першочергових, які спричиняють кризові явища. Процес освітнього пізнання, на відміну, від процесу наукового пізнання, зорієнтований не на пошук інваріантної форми знання, а, навпаки, на переведення знання з суб'єктно інваріантної форми на особистісну з мінімальними втратами. Цей процес зорієнтований не стільки на об'єкт пізнання (комплекс знань), який вже є повністю сформованим, а на учня, на людину, яка засвоює це знання і формує не колективну, а індивідуальну картину світу – на основі вже існуючої колективної.

Отже, якщо до освіти, виходячи з того, що цільова функція її навчального компоненту – це формування такої ж знелюдненої картини світу, можна стикнутися з низкою викликів та небезпек, які пов'язані з сайєнтизацією та технократизацією світогляду, що формується у студентів, а також ризиком втрати значної частини його гуманістичної складової. І ці технократичні тенденції, як зазначає І. Малик [4], посилюються меркантилізмом, водночас політика держави підпорядковує освіту ринковій стихії. За таких умов науково-педагогічна спільнота стає жертвою а нерідко й адептом технократизму, що був у недалекому минулому і залишається в незалежній Україні водночас ідеологією і принципом управління розвитком галузі освіти. Цей принцип потужно протистоїть наступу принципів демократизації, гуманізації і гуманітаризації соціального життя людини. У цьому можна побачити одну з глибинних причин кризи вищої освіти. Це ж було відзначено у доповіді В.С. Грехнєва, професора філософського факультету МДУ ім. Ломоносова на XXIII Всесвітньому філософському конгресі у Сеулі в 2008 р. [5].

З огляду на сказане, ми констатуємо, що проблема, яка постала у галузі науки та її філософського осмислення, у освітньому дискурсі набуває якісно більш важливого змісту. Можна побачити, що спроба універсального узагальнення може призвести до зрівнялівки та неврахування локальної специфіки процесу навчання (врахування особливостей конкретних студентів, світогляду, який склався у студентському колективі, особистості викладача). А це навряд чи може сприяти прогресу як у просунутих та вмотивованих студентів, зорієнтованих на творче навчання, так і тих, лише хто репродуктивно засвоює матеріал. І це становить важливу проблему освіти і, зокрема, у вітчизняному освітньому контексті. Разом із тим (і це є спільною рисою науки та освіти), освіта мусить орієнтуватися на досягнення визначених стандартів знання, які визначають той мінімум знань та навичок, який має бути у процесі навчання. Тому можна сказати, що освітні стандарти повинні регулювати мінімальний рівень набутих знань, при цьому не обмежуючи його вищий рівень [6].

На основі усього викладеного вище, ми можемо зробити висновок, що освітні стратегії та методики мають бути людинозорієнтовані, враховувати особистісний характер картини світу, яка будується у студента, та дискурс і контекст взаємин студент-педагог<sup>[3]</sup>.

З сказаного можна ми закономірно приходимо до наступного висновку. Тяжіння теоретичного знання до узагальнень призводить до абстрагування від конкретних особливостей досліджуваних фрагментів реальності. Це спричинене тим, що воно взагалі є можливим лише завдяки яким, бо його основою є побудова ідеалізованих теоретичних моделей, які мають відповідати широкому класу об'єктів) Тому при дослідженні теоретичного пізнання більш виразною є текстуальність картини світу. Разом з тим, практичне знання, яке утворюється в

результаті взаємин людини з конкретними, а не абстрактними фрагментами реальності, зорієнтоване саме на людиномірні чинники, і, відповідно, на людиномірність картини світу. Тому очевидна теза про необхідність синтезу теорії та практики, зокрема, в освіті та науці, отримує обґрунтування не лише на феноменологічному рівні очевидності, але також і на філософсько-методологічному рівні, з огляду на осмислення відмінностей між сучасною науковою картиною світу та процесом її побудови та індивідуальною картиною світу, побудованою у дискурсі освітнього пізнання. І це дає можливість більш широкого застосування методів філософської рефлексії для усвідомлення шляхів розв'язання нагальних практичних проблем, у нашому контексті – пов'язаних з вдосконаленням освітнього процесу у відповідності до вимог сьогодення.

### ***Література:***

1. Huxley T.H. Science and Education; essays –New York: Greenwood Press, 1968. - x, 451 p.
2. Tolstoi D. Bericht AN Seine Majestät den Kaiser über den Zustand des Unterrichtswezens im Jahre 1871 erstaitet vom Minister der Volksaufklärung – St. Petersburg: Röttger & Schneider Buchdruckerei, Newsky-prosp. No.5. – 1873. 112 s.
3. Штанько В.И. Философия и методология науки. Учебное пособие для аспирантов и магистрантов естественных и технических вузов. Харьков: ХНУРЕ, 2002. – с.292.
4. Малик І.В. Філософський дискурс технократизму в освітніх концепціях ХХІ століття: Дис... канд. наук: 09.00.10 – Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. 2008.
5. Грехнёв В.С. Чувственное и рациональное в развитии образования // Доклады российских участников XXII Всемирного философского конгресса, секция 37 Философия образования –Сеул, 2008.
6. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль: Навчальна книга -Богдан, 2004. – 384 с.

**© Матвієнко П.В., 2011.**

---

[1] Інакше кажучи, твердження на кшталт: «людина підкорила космос» чи «володіє нанотехнологіями» не обов'язково стосуються якогось конкретного, скажімо, містера Дж. Сміта і тим більше – не стосуються кожного з представників людства. Так само як не буде коректно робити твердження про наявність у людей тих видатних здібностей – скажімо, геніальності чи паранормальних властивостей, що виявлялися лічені рази за усю історію існування людства.

[2] Твердження істинне, якщо воно підтверджується фактами-переживаннями і якщо можуть бути вказані уявні факти, які, якщо вони були б реальними, це твердження спростували б; твердження є хибним, якщо воно спростовується фактами-переживаннями і якщо можуть бути вказані уявні факти, які, якщо вони були б реальними, це твердження підтверджували б.

[3] Важливим аспектом тут має бути педагогічна майстерність, взаємна повага між учасниками освітнього процесу. У цьому контексті важливо розмежовувати наукові досягнення викладача та його вміння організувати навчальний процес, зацікавити студентів. Далеко не всі блискучі науковці були настільки ж успішні як педагоги (відомими у цьому сенсі є, зокрема, приклади ряду нобелівських лауреатів: Л.Д. Ландау, Н. Вінер, А.Г. Маслоу тощо).