

ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ГНОСЕОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Профессор, к.т.н. Александр Семенович ПОНОМАРЕВ

Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт», Украина

Доцент, к.э.н. Алла Александровна ХАРЧЕНКО

Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт», Украина

It is shown that the innovative nature of the development of human civilization has led to new requirements for the education system. To meet them, a philosophical understanding of the essence of the phenomenon of education, its goals and role, the ways of development is necessary. These circumstances caused an intensive development of the philosophy of education as a specific social institution. In the general structure of the philosophy of education, a special place belongs to his epistemology. It is it that contributes to the increase in the effectiveness of the educational and cognitive activity of students in the conditions of a constantly growing volume of scientific and technical knowledge. However, the epistemology of education inherent specific problems and contradictions, the resolution of which is necessary to build a new education paradigm that would focus not on memorizing information, but on its understanding. One of them is that education is an object of study of epistemology, and one of its main tools. Another contradiction should be considered the dominance of rational forms of cognition and a certain disregard for the possibilities of its emotional forms. Essential is the contradiction, which consists in the students not knowing the outside world itself, but information about it, which generates the loss of critical thinking and the desire for a comprehensive analysis of objects and the phenomenon of cognition.

Key words: *philosophy of education, gnoseology, contradictions, rational forms of cognition, critical thinking*

Сегодня мы являемся свидетелями и участниками перехода человеческой цивилизации к принципиально новому этапу своего развития. Этот этап носит четко выраженный инновационный характер, который проявляется в ускорении темпов роста объемов научно-технических знаний, сокращении цикла старения и обновления техники и трансформации научных достижений в технологии. А сами технологии становятся все более сложными. Эти процессы ставят перед системой образования новые цели и задачи, само осмысление которых требует глубокой философской рефлексии.

В связи с этим получает интенсивное развитие философия образования как надежная методологическая основа организации, функционирования и развития этого специфического социального феномена и крайне важного общественного института. Возникшая вначале в форме обычных размышлений отдельных философов и педагогов о природе, целях и предназначении образования, эта его философия сегодня формируется в четкую систему идей и взглядов, структура которой в определенной мере является отражением общей структуры современной системы философских знаний. Поэтому вполне правомерно говорить об онтологии образования, его гносеологии, аксиологии, герменевтике и других отраслях или разделах философии образования. Характерно при этом, что каждая из них представляет не только интерес для философов, но и видение подходов к решению важных теоретических и практических задач педагогики и образовательной деятельности.

Особенно плодотворным представляется анализ проблем и противоречий гносеологии образования. Действительно, процессы глобализации, разработка и широкое применение перспективных высоких технологий в самых различных сферах

„Performanțe într-o economie competitivă”

общественного производства, а также распространение и использование информационных технологий и телекоммуникационных средств выдвигают новые требования к содержанию и характеру образования.

Одновременно происходит переосмысление сущности и целей самой системы образования, роли педагога, его личности и деятельности, тех новых познавательных возможностей, которые открывают достижения как науки и техники, так и философского анализа феномена образования. Существенный вклад в осмысление проблем образования вносят развитие педагогической мысли и результаты обобщения практического опыта подготовки специалистов различного профиля и уровня квалификации. Эти процессы не только активно способствуют совершенствованию содержания и характера образования, но и вскрывают целый ряд присущих ему противоречий. В частности, определенный интерес представляют противоречия гносеологии образования.

Первое противоречие гносеологии образования как своеобразный его парадокс проявляется в том, что само образование с позиций гносеологии выступает объектом познания и соответствующей философской рефлексии и одновременно является одним из основных специализированных средств и способов целенаправленного и организованного познания мира и, в том числе, самого феномена образования и его смыслов. Для преодоления этого противоречия гносеология образования должна изучать сам достаточно сложный феномен образования в системной целостности и единстве с его социальным предназначением, с его функциями и задачами, с целями и используемыми средствами, с процессами, которые его характеризуют, и с результатами, достигаемыми в результате их действия.

Вторым, не менее интересным, противоречием гносеологии образования оказывается сама его природа. С одной стороны, образование возникло из практических потребностей людей в познании внешнего враждебного мира и необходимости обеспечить себе возможность нормального жизнеобеспечения. При этом вначале само познание осуществлялось людьми преимущественно на чувственном уровне, и только позже включились механизмы рационального познания. С другой стороны, в современных условиях благодаря своему развитию и тесной связи с наукой, образование позволяет учащимся и студентам за относительно ограниченный период времени получать уже в готовом, систематизированном и адаптированном виде такой огромный объем разнообразных знаний, который они не смогли бы самостоятельно освоить в течение всей своей жизни.

Именно поэтому человечество в процессе длительного исторического развития пришло к выводу о необходимости создания специального института, предназначенного в помощь подрастающим поколениям в системном познании окружающего мира и самих себя. Этим институтом стала система образования. в ней специально подготовленные профессионалы-педагоги целенаправленно стремятся решить задачи эффективной организации учебно-познавательной деятельности учащихся и студентов путем соответствующего их обучения, воспитания, личностного развития и социализации. Решение этой достаточно сложной задачи потребовало формализации системы знаний о мире, создания способов и средств рациональной их подачи с учетом наличия

„Performanțe într-o economie competitivă”

определенных, часто достаточно различающихся способностей учащихся к восприятию, пониманию и усвоению учебного материала.

Однако одновременно из процесса познания мира в системе образования оказался устраненным сам этот мир. Учащиеся и студенты в действительности реально изучают (а не познают!) не сам мир, а определенные сведения о нем, информацию об этом мире. А сама эта информация была получена даже не их преподавателями или авторами учебников, а прошла очень длительный, сложный и противоречивый путь восприятия, понимания и интерпретации этой информации в ее различных проявлениях многочисленными поколениями предшественников – непосредственных исследователей и толкователей. На этом пути крайне важную роль для образования сыграли также методисты, которые находили способы и средства такой подачи информации, которая бы обеспечивала возможность ее восприятия и усвоения учащимися и студентами.

Эта ситуация порождает третье противоречие, состоящее в значительной мере в утрате людьми не только способности к чувственному познанию, но даже и потребности в нем. Преобладание рационально-логического характера процессов познания серьезно ослабляет эмоциональную сферу, следовательно, и обедняет духовный мир человека, лишает его радости познания. В результате сегодня, например, дождь, как образно и предельно честно пишет Бертран Рассел, «представляется уже не явлением личного опыта, а «каплями воды, падающими из облаков на землю», и «вода» – уже не тем, что может нас намочить, а неким соединением H_2O . Что же касается водорода и кислорода, то они получили вербальные определения, которые должны быть выучены наизусть, причем не имеет значения, понимаете вы их или нет» [4, с. 15-16].

Рационалистичность процессов познания в соединении с фактическим познанием не самого мира, а его интерпретаций (которые часто могут в той или иной степени противоречить друг другу) становятся источником еще одного интересного противоречия. В определенной мере оно может быть выражено мыслью Б. Рассела о том, что вербальные определения «должны быть выучены наизусть» независимо от того, «понимаете вы их или нет». Таким образом, включая сознание для восприятия и запоминания определенной информации о мире, человек фактически выключает его глубинные возможности, которые «работают» на понимание этого мира. Иными словами, понимание уступает место слепой вере тем утверждениям, о которых написано в учебнике или произнесено преподавателем. В результате ученик или студент разучиваются самостоятельно, тем более, критически, мыслить и действуют в соответствии с четко заданным алгоритмом, становясь в каком-то смысле роботоподобными существами, к тому же достаточно ленивыми.

В то же время особенности современного этапа в развитии человеческой цивилизации, в первую очередь его инновационный характер, выдвигают в качестве одного из решительных требований к системе образования подготовку не только *знающих*, но и *понимающих* специалистов. Однако удовлетворение этого требования сталкивается с еще одним интересным противоречием. Так, в рамках гносеологии образования, как, кстати, и в реальной педагогической практике нередко встречается ситуация, когда знание студентом какого-либо положения или факта не сопровождается его пониманием. Обеспечение же необходимого уровня понимания переходит в плоскость взаимодействия гносеологии и герменевтики образования.

„Performanțe într-o economie competitivă”

Существует и еще одна важная и интересная особенность феномена образования гносеологического характера. Ее сущность заключается в том, что образованию присуща своеобразная дихотомия, обусловленная самой природой человека. Действительно, обеспечивая обучение, воспитание и личностное развитие человека, образование исходит из наличия у человека как познающего разума, так и чувствующей души. Поэтому человек овладевает знаниями в процессе своего обучения, и при этом происходит его личностное и духовно-нравственное становление в процессе воспитания. В своем единстве и системной целостности эти процессы и обеспечивают его личностное развитие. Оно же, в свою очередь, активизирует познавательные потребности человека, усиливают его когнитивные способности и расширяют возможности познания, обогащая его рациональным и эмоциональным инструментарием познания. Хотя при этом и возникают ряд проблем и противоречий, обусловленных различным предназначением и характером проявлений разума и чувств и проистекающих из этого их различия.

Представляется достаточно интересным и то обстоятельство, что с развитием общества и ростом объемов знаний спектр гносеологических проблем постоянно расширяется, что находит определенное отображение и в требованиях к образованию, к профессиональному уровню педагогов и их мировоззренческим позициям и методологической грамотности. Проблемы, ранее интересовавшие только философов, сегодня настоятельно требуют внимания педагогов. Сегодня профессиональная деятельность педагогов вряд ли может быть достаточно эффективной, если они никогда не задумываются над такими вопросами, как «что такое знание?», «как человек приобретает знание?», «какими путями и средствами приобретается знание?», «можно ли проверить знание?», «что такое истина?», «какими являются критерии истины?» и тому подобными.

Пытаясь ответить на эти вопросы, педагог как бы приподнимается над повседневностью и отстраненно критически осмысливает смысл и общественную значимость своей деятельности. Это серьезно способствует поиску путей и способов ее совершенствования, обеспечения качества подготовки специалистов и глубины их знаний. Вместе с этими чисто гносеологическими проблемами педагог начинает глубже понимать свою аксиологическую миссию, четче воспринимать свою профессиональную деятельность как одну из важнейших жизненных ценностей. Это помогает развитию его умения прививать студентам ценностное восприятие знаний и учебно-познавательной деятельности, понимать значение образования как средства интеллектуального и духовного совершенствования.

Помочь педагогам в формировании у них культуры философского мышления и призвана постановка одной из важнейших задач гносеологии образования, содержанием которой выступает решение проблемы сущности и природы знания вообще, а также путей и способов его получения. Еще одна задача гносеологии образования, решение которой имеет и непосредственное значение и для педагогической теории, и для образовательной практики, заключается в поиске целесообразных и эффективных путей, способов и средств получения человеком знаний, прежде всего в системе образования в процессе его осуществления.

Знание является центральной категорией гносеологии образования. В то же время, в отличие от общей гносеологии, одной из специфических категорий гносеологии

„Performanțe într-o economie competitivă”

образования и объектом ее исследования выступает и сам феномен образования. Важны его взаимосвязи с процессами познания и со знанием как их результатом, с другими объектами познания и его субъектами, со способами, путями и критериями оценки уровня и характера полученных знаний и возможности их проверки на истинность.

Считаем вполне логичным утверждать, что знание представляет собой некоторое отображение в сознании человека действительности и проверенных практикой результатов ее познания. Оно может характеризоваться различной мерой полноты, глубины и достоверности, отображая диалектику отношений между относительной и абсолютной истиной. Более того, при правильном построении образовательного процесса полученное знание становится одним из мощных стимулов развития потребности в нем, стремления углубить, уточнить и расширить это знание. Иными словами, знание может выступать одним из существенных факторов активизации учебно-познавательной деятельности учащихся и студентов и формирования у них ценностного его восприятия.

В философии образования, в частности, в ее гносеологии, знание следует считать одновременно целью и результатом образовательного процесса. Более того, оно выступает одним из основных компонентов самого образования, его содержания и целей. Однако с позиций философии образования вопрос о том, что же представляет собой знание, не является простым и очевидным. Как подчеркивают А. П. Алексеев и его соавторы, «знание носит многоуровневый характер, что служит выражением сложности как самого познаваемого мира, так и отношения человека к этому миру» [2, с. 123]. И эта сложность вполне логично обуславливает сложность и многоплановость понимания сущности и смысла феномена знания и его природы.

Особую группу проблем гносеологии образования составляют способы усвоения знаний и определения их характеристик – системности, глубины, полноты и прочности. Представляется очевидным, что сложность феномена знания требует его рассмотрения на пересечении плоскостей гносеологии образования, его герменевтики, аксиологии и телеологии. Такое требование обусловлено необходимостью трансформации знания в его понимание, учетом его ценностного смысла и четкостью целей получения знания. Мы утверждаем, что без таких условий, то есть без целей, ценностного смысла и понимания знание фактически становится бесполезным, превращается в своеобразный «белый шум», напрасно загружая человеческий мозг и создавая тем самым информационную избыточность.

Последнее утверждение, безусловно, носит дискуссионный, возможно, даже провокативный характер. Однако сегодня система образования оказалась в глубоком кризисе и поэтому обязана сменить парадигму своей деятельности. Содержание образования перегружено информацией, причем значительная ее часть человеку никогда в жизни не понадобится. В то же время существенное усложнение условий современной общественной жизни требует от человека принципиально новых знаний, которые система образования пока еще не готова ему обеспечить. Кризис образования связан с кризисом педагогической науки. А кризис, как утверждают Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова, «есть состояние дисциплины, в котором осознана неудовлетворенность старой парадигмы, необеспеченность ее претензий на объяснение всех явлений, относящихся к сложившейся предметной области» [1, с. 79].

„Performanțe într-o economie competitivă”

Необходимость решительного преодоления описанных гносеологических проблем и противоречий феномена образования и восстановление его общего гуманистического культурного контекста требует глубокого философского осмысления самой сущности этого феномена, его природы и взаимосвязей с индивидуальными и общественными потребностями людей. При этом нельзя упускать из виду справедливую мысль Карла Ясперса о том, что философия отличается от науки не в том смысле, что она апеллирует к оторванным от жизни утверждениям, а в том, что максимально верно выражает ее содержание. Именно поэтому существенно возрастает роль философии образования, которая способствует не только формированию у студента целостной системы знаний о мире, своей специальности и о себе в этом мире, но и повышению культуры его мышления, чему, собственно и учит философия. Как справедливо подчеркивает В. И. Чуешов, «философия как деятельность является академией аргументации и моделирования различных ситуаций межличностного общения» [5, с. 8].

А ведь процесс образования, собственно, и осуществляется в форме межличностного общения, с помощью этого общения и для самой возможности нормального общения. Как совершенно справедливо пишут Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова, «общение фактически составляет основной механизм образовательных взаимодействий». Ученые подчеркивают, что «довольно часто оно бывает формально-ролевым, не затрагивающим глубинных структур личности, в таких случаях эффективность взаимодействия оказывается незначительной» [1, с. 70]. Подчеркивая значительные трудности обеспечения взаимопонимания между педагогами и учащимися, авторы считают, что «они обусловлены возрастными различиями, принадлежностью к разным социальным слоям и группам, особенностями индивидуального жизненного и образовательного опыта и т.п., поэтому важнейшая профессиональная задача педагога – сделать образовательное общение по-настоящему личностным, добиться взаимопонимания между всеми его участниками» [1, с. 71].

В связи с этим чрезвычайно полезным и достаточно перспективным способом и направлением успешного разрешения проблем и противоречий гносеологии образования нам представляется целенаправленное использование идей, возникающих в плоскости пересечения и взаимодействия философии образования и философии общения.

И дело не только в том, что общение, в частности, педагогическое общение, является одним из основных инструментов профессиональной деятельности педагога. Оно одновременно вступает также и важнейшим средством формирования коммуникативной культуры учащихся и студентов. Именно в этом его качестве, но в гораздо более широком аспекте, А. А. Лазаревич видит определяющую роль общения, диалога как одного из условий преодоления социальной деструктивности [3].

Более того, анализируя современные особенности с позиций философии общения, ученый, не подчеркивая специально гносеологические аспекты образования, отмечает, что «человек не способен сегодня в полной мере усвоить наследие прошлого, имея в виду накопленную человечеством сумму знаний, исторические традиции, культурные нормы, нравственно-этические императивы и т.п.». Философ подчеркивает при этом, что «человек находится под ударом обрушивающейся на него новой и новой информации, с трудом используя лишь маленькую ее часть и в этом смысле проявляя

„Performanțe într-o economie competitivă”

индифферентные связи с окружающей его социальной реальностью, включая и отношения между людьми» [3, с. 56].

Рассматриваемая А. А. Лазаревичем ситуация, проектируемая на систему образования, порождает еще одно противоречие гносеологического характера. Его суть состоит в постоянном лавинообразном нарастании объема научно-технических знаний при ограниченных возможностях человека усвоить их надлежащим образом. Разрешением этого противоречия стала все более углубляющаяся дифференциация наук и соответствующая специализация сфер профессиональной деятельности. Однако в результате этих процессов от человека как индивида ускользает понимание целостности мира, которое ему необходимо для понимания его собственного места, места его деятельности и ее смысла в общей картине мира.

Таким образом, сами реалии современности, определяющие тенденции их эволюции настоятельно выдвигают задачу разработки принципиально новой парадигмы образования, которая бы способствовала успешному разрешению существующих проблем и противоречий образования, в том числе на основе рационального использования достижений научно-технического прогресса, и стимулировала бы не просто дальнейшее развитие человеческой цивилизации на путях инновационных технологий, а осмысленное взаимодействие людей в сохранении условий своего существования на нашей планете.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. Логос, 2001. – 224 с.
2. Краткий философский словарь. Под редакцией А. П. Алексеева. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. Проспект, 2001. – 496 с.
3. Лазаревич А. А. Коммуникативно-диалогические основы преодоления социальной деструктивности / А. А. Лазаревич // Філософія спілкування. – 2010. – № 3. – С. 56-62.
4. Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы. – К.: Ника-Центр, 2001. – 560 с.
5. Чуешов В. И. Введение в современную философию / В. И. Чуешов, З. И. Дунченко, О. И. Чеснокова. – Мн.: ТетраСистемс, 1998. – 128 с.