

Е.В. Палей

ЦЕННОСТНЫЙ ХАРАКТЕР ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПОЗНАНИЯ*

Ивановский государственный химико-технологический университет
Email: ev-paley@mail.ru

В статье рассматриваются ценностные компоненты познавательного процесса в образовании, специфические для этой сферы представления о знании, его истинности и достоверности, ценностный статус истины в рамках образовательного пространства, обосновывается решающая роль ценностей в достижении целей образования. Различия познавательного статуса субъектов образования, целенаправленность и герменевтичность познавательного процесса рассматриваются в качестве факторов, обуславливающих ценностный характер познавательного пространства образования.

Ключевые слова: познавательные основания образования, ценностные компоненты познания, особенности познавательного процесса в образовании, система ценностей образования, образовательное пространство.

Довольно распространенным является представление об образовании как воспроизводстве знаний. В основном акцент в таком представлении делается на элементы трансляции. Нам кажется, что развитие образования требует обращать большое внимание и на процесс *производства* знаний в рамках образования. Медиативная роль образования выступает на первый план при социоцентрическом подходе к образованию. Если же средоточием образовательной деятельности рассматривать обучающегося субъекта, то важнейшую роль обретает познавательное измерение, в ходе которого действительно происходит *открытие нового* и формирование интеллектуального потенциала личности.

Образовательное пространство во многом строится на содержании – знаниях, навыках и умениях, новых способностях, образование формирует картину мира человека. Поэтому познавательные основания образования не сводимы к вопросам дидактики, они связаны с проблематикой гносеологии, эпистемологии и философии науки. «Существо истины и род ее перемены только и делают впервые возможным образование» [10, с.350]. Философия образования должна раскрывать не только вопрос о том, какие знания

составляют содержание образования, решение этой проблемы будет неполным без осмысления его связи с вопросом о статусе знания вообще, способах его получения и о соотношении познавательных и ценностных компонентов. Без раскрытия данных аспектов невозможно выйти на мировоззренческую функцию образования. Особенно актуально обращение к данной тематике в контексте анализа трансформации современного глобального сознания и системы образования, формирования новой образовательной среды, обуславливающей не только связь человека с социумом, но выстраивающей гармоничные отношения с миром в целом.

Современная эпистемология в качестве одного из важнейших выдвигает положение о принципиальной включенности ценностно-нормативных компонентов в познавательный процесс и само знание [4, с.13]. Серьезное внимание уделяется исследованию ценностных составляющих в структуре научного знания. Образование как имеющее познавательную основу и черпающее из науки свое содержательное наполнение, в силу своей специфики, в гораздо большей степени является носителем ценностных установок. Но вопрос о соотношении познавательного и ценностного в образовании и роли ценностей в отношении к собственно познанию в рамках образовательной деятельности серьезно расширяет проблему содержания и методоло-

* Статья подготовлена при поддержке проекта РГНФ № 15-03-00833 а.

гии образования, позволяя увидеть более глубокие закономерности его развития.

Ценностные компоненты в образовательной деятельности присутствуют в различных формах и видах, как повторяя общепознавательные взаимозависимости, так и отражая специфически образовательные связи. Наличие ценностных компонентов в образовании, на наш взгляд, определяется прежде всего сущностью и функциями образования, оно детерминировано не просто его процессуальным характером межсубъектного взаимодействия (присутствующим в любой социальной деятельности). Система ценностей образования оказывает решающее влияние на способы и результаты познавательной деятельности субъектов образования, изменяя представления о знании, его истинности и достоверности, существенно деформируя познавательное пространство образования под влиянием его социальных, институциональных и персональных целей.

Решающее значение для образования как познания играют три обстоятельства: различие познавательного статуса субъектов образования, целенаправленность и герменевтический характер познавательного процесса.

Различие познавательного статуса субъектов образования. В образовании всегда присутствует существенное различие в степени осведомленности обучающихся и обучаемых. Факт этого различия является одним из важнейших факторов, определяющих значительную роль ценностей в образовании. Это различие сказывается не только на организации процесса обучения или морально-психологических особенностях взаимодействия внутри образовательного сообщества, оно оказывает влияние на результаты образования. Половинчатость познавательного статуса ученика и студента заставляют его обращаться к авторитетным источникам, в роли которых выступают педагоги и учебники, ценность которых чрезвычайно велика. Т. Кун отмечал, что «студент полагается на учебники до тех пор, пока он не начинает собственное исследование», учебник снимает его неспособность принять самостоятельные решения [3, с.213]. В образовании всегда присутствует риск действия в сфере неизвестного, и именно в этой кризисной познавательной ситуации, по мнению Т. Куна, необходимость распределения риска и гарантия успеха определяется обращением к ценностям [3, с.239-240]. В отношении к образованию можно утверждать, что универсальной является ценностная установка «я знаю, что ничего не знаю». В противном случае эффективность образовательного процесса оказывается под угрозой. Психологические исследования показывают, что в случае субъективной переоценки обучающим-

ся степени знакомости ему материала упрощается оценка своих знаний и процесс управления познавательной деятельностью, но это не приводит к успешному решению учебных задач [9, с.120].

Различия в познавательном статусе субъектов образования обуславливают один из специфических моментов образования как познания – наличие в нем множества элементов знания, имеющего характер самоочевидности (преподносимого и воспринимаемого в качестве самоочевидного), и в силу этого наделяемого ценностью. Это относится к большинству транслируемых знаний. Необходимость присутствия исследовательского момента в образовании, широкое распространение интерактивных методик обучения не может полностью исключить факт неспособности любого обучающегося субъекта к подлинной критике достоверности получаемых знаний в силу его недостаточной осведомленности (как *еще* не получившего *все* необходимое) в данной сфере. Это в равной мере касается и начального образования, где ребенок доверяет учителю или подчиняется ему, так и высшего профессионального образования, где студент может ставить под сомнение будущую практическую значимость профессиональных знаний, но по тем же причинам некомпетентности воспринимает предлагаемые ему знания как очевидно значимые в познавательном смысле, выбор которых легитимирован историей науки и традицией обучения тому или иному предмету. По сути, как указывают исследователи, очевидность, воспринимаемая как характеристика знания, в действительности является характеристикой «принятия его достоверности или истинности субъектом», признаком интеллектуальной убедительности, «имеет ясно выраженное социокультурное и коммуникативное происхождение» [4, с.121-122].

Со стороны обучающего элементы значимой самоочевидности в большей степени касаются избираемых способов обучения и методологических приемов. В этой связи вполне уместно говорить об аналогии образовательного процесса с научным в контексте особенностей, описанных в работах Т. Куна и М. Полани. Согласно мнению последнего, элементы оценочной деятельности присутствуют во всех актах познания, связанных с передачей умения и мастерства [8, с.39]. Гораздо определеннее звучат слова С.И. Гессена: «Метод научного мышления передается путем заразы, непосредственно от человека к человеку» [2, с.251], что определяет незаменимое значение учителя и школы. Именно путем такого «устного предания» демонстрируется «живое орудие мысли» в повседневной работе, в которой «учащийся должен настроить свою душу на научный лад» [2, с.249-250]. Применительно к современному образованию мы можем говорить

не только о каких-либо «предметных» практических и лабораторных навыках, но и о все возрастающем значении мастерства в освоении информационного пространства, умения работать с информационными технологиями, также несущими ценностные установки через усвоение способов отбора и оценки.

Учебники – особое место средоточия ценностных установок в явной и неявной форме. Поэтому оценка Т. Куном неоднозначной роли учебников в науке (где они имеют гораздо меньшую значимость, чем в образовании) представляет интерес. С одной стороны, они обеспечивают быстроту и эффективность освоения больших областей опыта при помощи упрощения и оптимизации истории науки, «дезориентируют читателя» «все возрастающим запасом достижений» [3, с.180, 24]. С другой стороны, учебники обеспечивают развитие знания, выступая в качестве средства выражения господствующей парадигмы, позволяя ученому, не тратя усилий на перепроверку имеющихся теорий, «начать исследование там, где оно остановилось» [3, с.46], и, опираясь на единые исследовательские принципы, «составлять план» для длительного развития науки [3, с.148-149]. При этом важно, что все эти функции опираются на избирательную оценку, освещающую значимую в настоящее время часть работ ученых, отражая лишь важнейшие цели современного развития, формируя у студента приемлемый для определенного научного сообщества способ видения реальности [3, с.181, 184, 243], т.е. направлены на подтверждение совершенства господствующей парадигмы, поддержание ее прочного ценностного фундамента. Все указанное имеет непосредственное отношение к университетскому (напрямую ориентированному на науку) образованию, в ситуации школы эти функции и задачи приобретают решающее значение в силу отсутствия там исследования как самостоятельного источника знаний. Поэтому факты, принципы и установки, содержащиеся в учебной литературе, формируют познавательный горизонт изучаемого, определяют познавательную активность обучающегося и выступают в качестве самоочевидных ценностей. Причем, в отличие от науки и обыденного познания, авторитеты в образовании редко бывают безличными, они персонафицированы (источник знаний и методических предписаний почти всегда четко обозначен – это авторы учебников и пособий, решения правительства или конкретной организации), что релятивизирует их ценность по сравнению со всей образовательной традицией.

Истинность транслируемого знания в образовании в значительной степени определяется путем отнесения его к сфере уже известного,

принятого сообществом, не требующего дополнительного подтверждения. Эмпирическая проверка здесь не является доказательством, она имеет смысл как иллюстрация к уже провозглашенному истинному. К тому же, опыт эмпирической проверки знания в рамках образовательного процесса скорее необходим для закрепления навыков и умений и имеет отношение к истинности методов, а не знаний. Необходимость присутствия самостоятельного исследовательского момента даже в отношении университета является предметом споров. Усиление прагматических целей современного образования заставляет прежде всего говорить об умении овладевать окружающим миром и преобразовывать его как цели университетского образования.

В контексте обсуждаемого вопроса показательна точка зрения Х. Ортеги-и-Гассета, изложенная в «Миссии университета». По его мнению, «научное исследование не является прямой и базовой функцией университета». Научное исследование как *открытие истины* не совпадает с профессиональным образованием как «разъяснением и усвоением содержания науки», систематизацией знаний [6, с.92]. В университете не должно быть «чистого поиска», вытесняющего применение знаний; «чистота» исследовательского подхода к реальности нарушается необходимостью «владеть тем, что уже имеется». Такое противопоставление целей «искать истину» и «быть знающим» у Ортеги-и-Гассета обусловлено главной целью образования – «императивом действия», который связывает образование с культурой и придает знаниям форму, «совместимую с человеческой жизнью» [6, с.93, 111]. По сути, он пишет о ценностно насыщенном понимании и социально обусловленном истолковании истины, которые, на наш взгляд, специфичны для образования. При постановке проблемы обучающийся ориентируется не на степень неизученности предмета, а на его «методическое удобство» в качестве объекта манипулирования. Постановка образовательной задачи или проблемы predetermined не эмпирическими или теоретическими факторами, а техническими и социально-культурными, нередко и медико-психологическими факторами (как в случае с обучением людей старшего возраста, дошкольников или людей с ограниченными возможностями), где на первое место выступает установка на сохранение здоровья обучающихся.

Целенаправленность образовательного процесса. Образование как институт имеет свой набор предписаний, выработанных конкретным социумом с конкретными целями, обеспечивающий ему нормальное функционирование в настоящем и перспективу в будущем, свой стандарт деятельности. Они обеспечивают единство

образовательного пространства в плане формируемой у учащегося картины мира и профессии. Причем в сфере образования, в отличие от науки, сам факт наличия фиксированного и общепринятого стандарта является самостоятельно значимым и необходимым. Факт официального утверждения данного стандарта дополняет его познавательную и педагогическую ценность значимостью правовой и государственной, легитимируя методические и мировоззренческие установки.

Познание в рамках образовательного пространства организовано как линейный поступательный процесс, ведущий к заранее определенным целям. Каждый новый этап (освоение новой дисциплины, овладение каким-либо навыком) имеет смысл не только как формирование у учащегося картины данной области знания (мира), но и как ступень к становлению необходимого образа совершенства. Прогрессивно-поступательный характер построения познания позволяет вычлнить четкие критерии этого движения. Поэтому в образовании происходит *фундаментализация оценок*. Оценка приобретает особый статус, она выступает не только как выявление качества полученных знаний, она ставит человека в отношение с истиной, создает шкалу значимости информации в рамках способности критически мыслить. Причем многосторонней оценке подвергается не только обучающийся, но и весь образовательный комплекс в силу его социальной и государственной значимости.

М. Хайдеггер указывал, что определение образования, равно как и определение истины, возможно трактовать двояко. Применительно к образованию можно говорить о «формировании» и «руководствовании определенным образцом» [10, с.350], а применительно к истине – о «преодолении непотаенности» и «правильности представления» [10, с.357]. Если учесть все сказанное об оценке, то ее роль в образовательной деятельности (роль все возрастающая в связи с развитием чрезвычайно удобных для самых разнообразных систем оценок информационных технологий), то это очевидно сдвигает истину образования в сторону «правильности», утверждая указанную М. Хайдеггером тенденцию «истолковывать действительное по идеям и ценностям» [10, с.361]. И если в науке правильность относима преимущественно к методам познания, то в образовании она в не меньшей степени относится и к содержанию транслируемых знаний.

Герменевтический характер образования. Если мы рассматриваем познавательный процесс в образовании с позиции становления познавательного интеллектуального потенциала и личности обучающегося, то в таком случае важнейшую роль приобретает процесс понима-

ния. Без учета понимания образование представит как «механистически рационализированное» представление, рассматривающее процесс образования как рассудочную деятельность по накоплению теоретических и практических знаний и навыков, что, по сути исключает субъекта из образования, удаляя его целостность и «человечность» [5, с.387]. Современные подходы к познанию уже не могут строиться на данном представлении.

По мнению классика герменевтики Х.-Г. Гадамера, «в образовании заложено общее чувство меры» в оценке себя и своих целей. Оно связано с бытием духа, это «узнавание в чужом своем» [1, с.55, 59], выступающее как историческое состояние человека. И в таком «специфически человеческом способе преобразования возможностей», выступающем как обязанность по отношению к себе самому [1, с. 51-52], включающему человека в абсолютное, важнейшая роль должна быть отведена пониманию, которому подлежит не только предмет истолкования, но и индивидуальность истолковывающего [1, с.234]. В процессе понимания имеющиеся знания обретают свою завершенность, а опыт становится подлинным признанием действительного [1, с.419-420]. Поэтому процесс понимания – один из решающих путей «проникновения» ценностных компонентов в познание, детерминированных спецификой существования конкретного Я. Вместе с ним различные формы «субъективного» (предпочтения, предрассудки, переживания) становятся неустрашимыми элементами образовательной деятельности. По мнению Л.Н. Микешиной, «субъект образования предстает как человек, непрерывно интерпретирующий, расшифровывающий глубинные смыслы, раскрывает уровни значений», формируя индивидуальный контекст [5, с.388], что существенно обогащает всеобщее, «привязывает» его к реальной жизни.

В процессе понимания (толкования, разъяснения) массива опыта раскрывается и преобразуется внутреннее пространство субъектов образования, формируется их интеллектуальная направленность. При этом герменевтика, направленная на понимание смысла действительности, оказывается важным инструментарием эпистемологии, обуславливая «особые требования к ясности выражения мысли, последовательности развертывания идеи и, в конечном итоге, становление и развитие искусства аргументации» [11, с.243]. Диалогичность понимания позволяет избежать безликости и абстрактности результатов познания, обучающийся «проживает» (переживает) новые открытия, сопрягая индивидуальные смысловые горизонты с имеющимся у человечества опытом. В результате познания-понимания возникает особая духовно-

ориентированная целостность человека с миром, раскрывающая новые перспективы их взаимодействия.

Все указанные особенности образования как познания (различие познавательного статуса субъектов образования, целенаправленность и герменевтический характер познавательного процесса) обуславливают решающее значение ценностных компонентов и установок для достижения познавательных целей образования – формирования представления о мире подлинного, критериев оценки знаний и критического мышления [7, с.23-24]. Весь познавательный процесс в образовании насыщен элементами явно выраженной избирательности, горизонт познания строго очерчен, в рамках образовательного пространства «человек есть мера всех вещей».

Особенности познания в образовании обуславливают трансформацию представлений об истине и ее ценности. Ценность истины в образовании инструментальна и базируется на авторитете лица или института. Истина не выступает как показатель достоверно-подлинного и объективного, а существует в формате субъективно окрашенной относительности, обусловленной ценностью поставленных задач и их пониманием конкретными субъектами. Можно утверждать, что в образовании как познании важнейшей ценностью является правильность, а не истина. Обнаруживаемая в ходе образовательного процесса истина – не результат поиска, а результат отбора; поэтому процесс познания превращается не в поиск и объяснение, а в отбор и понимание. В каком-то смысле место истины в образовании занимает оценка: не истина выступает как оценка действительности, а оценка – как истина деятельности. В этом смысле все образование – это сфера оценочного.

Образование – сфера формирования личностного и социального потенциала. И как область становления нового в действительности, оно не может сводиться к роли специфического медиатора, образование может и должно служить источником качественно иного – человека, общества, цивилизации. Ценностно-оценочные

моменты в образовании необходимо характеризовать не как дополнительные, а как важнейшие составляющие познавательного процесса. Именно за счет их происходит выстраивание системы приоритетов, обеспечивается единство направленности действий. Ценностные основания образования выступают связующим звеном сфер познания и бытия, создавая основы новой онтологизации глобальной образовательной среды.

Список использованной литературы

1. Гадамер. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
3. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2002. 608 с.
4. Микешина Л.А. Ценностные предпосылки в структуре научного познания. М.: Наука, 1990. 365 с.
5. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. М.: Российская политическая энциклопедия (РОС-СПЭН), 2007. 439 с.
6. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. М.: Высшая школа экономики, 2010. 144 с.
7. Палей Е.В. Онтологические основания и цели образования: противоречия трансформации // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». 2015. Том 6. Вып. 1. С. 21-25.
8. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985. 345 с.
9. Фомин А.Е. Знакомость материала: мешает она или помогает при оценке собственных знаний? // Актуальные проблемы современной когнитивной науки: материалы седьмой всероссийской научно-практической конференции с международным участием (16-18 октября 2014 года). Иваново. 2014. С. 119-121.
10. Хайдеггер М. Учение Платона об истине. М.: Республика, 1993. С. 345-361.
11. Шульга Е.Н. Когнитивная герменевтика: предмет, метод, специфика дискурса // Актуальные проблемы современной когнитивной науки: материалы четвертой всероссийской научно-практической конференции с международным участием (20-21 октября 2011 года). Иваново. 2011. С. 240-252.

Статья поступила 11.08.2015

Принята в печать 03.11.2015