

ОСВІТНЄ ЗНАННЯ: СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ У СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Досліджено феномен освітнього знання, проаналізовано його базовий зміст. Розглянуто специфіку його функціонування у якості предметносутнісного і людиносутнісного у структурі педагогічного знання. Акцентовано увагу на узгодженості логіки змісту освітнього знання і логіки пізнавальних засобів. Ключові слова: освітнє знання, освітнє пізнання, сутнісне пізнання, освітня діяльність, предметносутнісне знання, людиносутнісне знання.

Постановка проблеми. Сучасні модернізаційні процеси у вищій педагогічній освіті так чи інакше торкаються проблеми знання, його продукування, трансляції, засвоєння та використання. За межами означеного процесу пізнання неможливо освічувати, навчати й формувати людську особистість, розвивати й породжувати культуру. Прискіплива увага у зв'язку з цим повинна зосереджуватися не лише на технологіях отримання знання й пошуках способів його передання і засвоєння, а й на самій його структурі, що потребує істотної трансформації, на його структурних елементах. З-поміж останніх особливо вирізняється освітнє знання, яке, незважаючи на свою півстолітню історію й безперечну цінність, і понині не має чітко визначеного понятійного статусу у категоріальному полі гуманітарних наук.

Метою здійсненого у статті аналізу виступає з'ясування природи освітнього знання й виявлення специфіки його функціонування у структурі педагогічного знання. Заявлена мета зумовлює необхідність розв'язання таких **завдань**: дослідити феномен освітнього знання; проаналізувати його базовий зміст; виявити й обґрунтувати специфіку функціонування у структурі педагогічного знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз проблеми, порушеної у статті, ґрунтувався на ідеях М.Шелера про освітнє знання як сутнісне знання, «знання досвідності»; В.Слободкіова, який в контексті дослідження проблем антропології освіти акцентував увагу на конструктивному смислі освітнього знання; О.Саннікової, яка при структуруванні категорії «зміст освіти» як філософського поняття у межах феноменологічного підходу освітнє знання обґрунтовує у якості змісту освіти; С.Максимової, яка з метою побудови антропологічної концепції освітньої діяльності як практичного і пізнавального перетворення людиною самої себе обґрунтувала специфіку освітнього знання у якості сутнісної підсистеми особистості, здійснила спробу виявлення його когнітивного потенціалу та ін.

Виклад основного матеріалу. Освіта як сходження до всезагального є одночасно шляхом і результатом його пізнання. Торований до всезагального шлях умовно розділений на два етапи: через пізнання предметного (пізнання на рівні явищ) і сутнісного (пізнання на рівні сутності явищ) світового цілого. Перший етап відбувається в процесі оволодіння предметним змістом і змістом професійної підготовки, у ході засвоєння предметного і професійного знання. Другий етап – сутнісне пізнання всезагального, – здійснюється в освітньому процесі і є результатом оволодіння змістом освіти, засвоєння освітнього (сутнісного) знання.

Розмірковуючи «про прагнення до освіти» в ключі «буттєвої участі у всьому і причетності до всього, що є в природі та історії *світосутнісного*, а не прагнути лише до випадкового наявного буття», М.Шелер визначає його як «придбане на одному чи небагатьох хороших, точних зразках речей і включене в систему знання *сутнісне* знання, яке стало формою і правилом споглядання, «категорією» всіх випадкових фактів майбутнього досвіду, що мають ту саму сутність» [11, с.37]. Освітнє знання як буттєве відношення завжди точно знає те, чого воно не знає, воно «завжди *docta ignorantia*. У той же час воно завжди те істинно сократичне «знання незнання», то «благочиння перед філігранністю речей» (Ф.Ніцше), у якому ми вже чуттєво схвачуємо, що світ набагато ширший і таємничіший, ніж наша свідомість» [5, с.131]. Освітнє знання за цілями, змістом і засобами, досконаліше, витонченіше за предметне, навчальне чи професійне знання, адже сама освіта – це «не навчальна підготовка до чогось», до професії, спеціальності, до різного роду виробництва, а тим більше освіта існує не заради такої підготовки» [11, с.31-32].

Освітнє знання функціонує на рівні сутностей – сутностей речей (предметних явищ) і людської сутності, тих сутностей, що представляють собою аспекти єдиного сутнісного цілого. Доторкання обох сутностей подвоює «силу пізнання» речі (сутнісне пізнання речі стає для суб'єкта пізнання «другою натурою» (М.Шелер) у процесі оволодіння нею) і, разом з тим, підсилює, оптимізує ріст людського духу. Таким чином відбувається обопільне живлення сутностей. Без цієї узгодженості знання речі (явища, об'єкта) робиться «безпредметно-невпевненим», полишеним змісту, а стан душі – безплідним. Незадіяність суб'єкта у пізнанні речі робить її зміст «суб'єктивно не випробуваним», не пізнаним. Щоб змінити ситуацію потрібно, щоб зміст об'єкта ввійшов у межі суб'єкта. Тобто знання лише тоді відбудуться, коли зміст предмета виявиться і розкриється у душі суб'єкта. «Душа, що пізнає, повинна представити свої сили і засоби предмету: це необхідно для того, щоб прийняти в себе його зміст, дати йому здійснитися в собі. Предмет повинен начебто прозвучати своїм змістом у душі, начебто висіктися в її тканині, істинно бути присутнім у ній так, щоб душа почала жити стихією самого предмету...» [2, с.47].

На схожих позиціях стояв і П.Флоренський. «Пізнання, - на його думку, - це реальне виходження того, хто пізнає, із себе чи, що те ж саме, - реальне входження того, що пізнається і того, хто пізнає, реальне єднання пізнаваного і того, хто його пізнає» [9, с.6-73]. Загалом ситуація, коли пізнання суті речей (пізнання істини) суб'єктом не має зворотного зв'язку (одностороннє пізнання) є звичною ще з «картезіанського моменту історії» (М.Фуко). Вона характеризується тим, що суб'єкт здійснює вплив на істину, у результаті якого знання накопичуються в об'єктивному соціальному процесі, але істина не впливає на суб'єкта, він не потребує подальшої модифікації, зміни свого буття. «Зв'язок між доступом до істини і вимогою перетворення суб'єкта і його буття ним самим була остаточно перервана, а істина стала представляти собою автономний розвиток пізнання» [10, с.288].

Освітнє знання як змістовна основа освіти не редукується до будь-якої монопредметності (не є монодисциплінарним корпусом знання). Хоча, якщо виходити з того, що знання є універсальним критерієм освіченості, то й особистісний досвід також може бути представлений у формі знання, яке матиме дещо інші властивості й іншу предметну сферу. Освітні знання повинні акумулюватися у досвід духовно-особистісної самореалізації людини, стати його фундаментом.

Освітнє знання включає в себе як *знання* про всезагальне, сутнісне, так і *знання шляхів* (способів, технік, технологій) *його пізнання*. Останнє дозволяє вести мову про методологічну складову освітнього знання (якщо виходити з інтерпретації методологічного знання як знання про способи діяльності, що сприяє взаємозумовленості знання і сфери його затребуваності). Цим самим актуалізується узгодженість логіки змісту освітнього знання і логіки пізнавальних засобів.

Загалом, відмінність освітнього знання від інших структурних елементів педагогічного знання полягає в тому, що воно не співпадає з науковим і філософським знанням; воно не є знанням заради досягнення і володіння; таке знання зорієнтоване на духовне становлення особистості, її призначенні; освітнє знання виражає всезагальне через індивідуальне; визначається через освітні цілі і цінності; пов'язане з соціальними й освітніми ідеалами, соціальною організацією суспільства; має консолідуєчий характер по відношенню до інших типів знання, виступає основою цілісності знання [7]. На специфіці освітнього знання акцентує увагу й В.І.Слободчиков, переконливо доводячи, що воно «не здобувається і не виводиться засобами причинно-наслідкової логіки: воно спеціально будується, конструюється як цілісне (живе) знання про цілісні феномени людської реальності» [8].

Отже, освітнє знання не асоціюється з науковим знанням. Останнє живить предметно-знаннєву педагогіку і є основою предметної орієнтації і практичної діяльності людей. Розбіжність освітнього і наукового знання полягає в тому, що наукова істина «спеціалізується» на «констатації фактичності світу», нівелюючи при цьому «людські істини» (Л.Мікешина). «Наукове вивчення, - на переконання І.Льїна, - є, насамперед, систематична практика предметної одержимості; цим знання не вичерпується, але саме в цьому його начало й істинна основа. Поза мобілізаційного предметного досвіду ніякого знання ніколи не було і не буде» [2, с.47].

Фундаментальною відзнакою освітнього знання виступає орієнтація на духовне становлення людини, на виявлення її призначення. Освіта у такому випадку окреслює межі динаміки духовної діяльності людини і цим самим забезпечує цілісність останньої, утворюючи її мікрокосм і універсум. Саме освітнє знання визначає місію освіти – протистояння несвободі. Виходячи з цього його не можна ототожнювати з прагматичним, бо у такому випадку воно втрапить свій сенс і призведе до винищення свободи освіти в суспільстві, спричинить руйнацію людської цілісності. Оскільки освітнє знання є результатом конструктивної дії

індивідуального людського переживання, то, відповідно, не може підпорядковуватися інституціоналізованим загальним нормам, які принижують означення і певність індивідуальності. Тобто, до освіти людину спонукає лише її власна внутрішня потреба, а не зовнішні по відношенню до неї цілі. Саме тому освітнє знання є особистісним знанням.

Інтерпретуючи освітнє знання як «знання освіченості душі», С.О.Максимова називає його *душевним* знанням. Як таке воно є результатом *внутрішнього навчання* і *внутрішнього навчіння* (А.Маслоу). Засвоюючи освітнє знання, людина вчиться «бути людиною взагалі, і лише потім бути цією конкретною людиною» [4, с.146-147]. Отже, пізнання людиною свого ества робить її освіченою. Таке пізнання завжди супроводжується внутрішньою трансформацією, у результаті якої з'являється новий погляд на світ і речі в ньому.

Результатом змісту освіти є не лише освітнє знання, а й породжена ним воля; знання при цьому повинно вмерти, щоб воскреснути в якості волі. Як таке воно стає абсолютним. Абсолютне знання – це істина, наближення до якої народжує відчуття готовності до всього, позбавляє страху, невпевненості. «Знання, яким би вченим і глибоким чи яким би широким і об'ємним воно не було, все-таки залишається всього-на-всього лише власністю і володінням до тих пір, поки не щезне, провалившись у незримую точку «я», щоб зі всією міццю вирватися звідти в якості волі, у якості поверх чуттєвого і неосяжного духу. Знання зазнає такого перетворення, коли перестає триматися тільки за об'єкти, коли стає знанням про самого себе чи, ... знанням ідеї, самосвідомості духа. Тоді воно... викривляється в потяг, в інстинкт духу, у *несвідоме знання*... все витягнене з цих переживань широке знання згущається у *миттєве знання*, завдяки якому вона (людина. – *I. II.*) моментально обирає свій вчинок. Але щоб дійти до цього стану, до цієї нематеріальності, знанню потрібно пожертвувати своїми смертними частинами і в якості безсмертного стати волею» [12].

Слід зазначити, що понятійний статус освітнього знання має сьогодні дещо розмиті контури. Тематика освітнього знання в сучасній педагогічній літературі, як правило, ототожнюється із проблемою структури і підрозділів загальної педагогіки. Сучасні дослідники феномену освітнього знання витлумачують його як вид адаптованого до вікових потреб і рівня розвитку дитини наукового знання, яке транслює вчитель і засвоює (інтеріоризує) учень (Г.Зборовський, Є.Шукліна), як сукупність людських знань про предметну область, необхідних особистості для професійної діяльності у даній предметній області (А.Ісаченко), як істотну підсистему особистості [4], новий тип науковості, синтезовану сукупність релігійно-філософських принципів, гуманітарних знань, педагогічного досвіду, які покликані перебороти розузгодженість і різномірність двох типів виробництва: «виробництва» культурної людини в освіті і «виробництва» знання про будову і базові процеси самої освіти [10].

Аналізуючи конструктивістський смисл освітнього знання В.І.Слободчиков відмічає його цілісність і спрямованість на розв'язання вузлових системоутворювальних запитів: *про абсолютний смисл людського буття*, «який відкривається їй тільки у світлі Того, Хто вище всіх кінцевих визначень цього смислу» (*в ім'я Кого?*); *про цінності* «своєї родової культури і її *спів-буття* з іншими культурами» і визначенні себе у цьому ціннісно-смысловому просторі (*в ім'я чого?*); про цілі «людського діяння, про ту точку... в культурно-історичному просторі, куди необхідно потрапити і отримати бажані результати» (*для чого?*); про причини «видимих чи невидимих, але «природних» подій і обставин людської реальності» [8].

Освітнє знання здобувається у процесі індивідуальної освітньої діяльності суб'єкта і є результатом освітнього пізнання. Як досягнення суб'єктом освіти шляхом конструювання і оперування ідеальними образами своєї сутності, суб'єктивної реальності освітнє пізнання визначається як «встановлення смислового взаємозв'язку між існуванням людини і її індивідуального призначення. І в цьому своєму значенні освітнє пізнання володіє всіма сутнісними характеристиками пізнання як такого» [4, с.124].

Отже, освітнє пізнання спрямоване на пізнання людиною самої себе, свого індивідуального призначення. Для цього суб'єкту пізнання слід розвивати освітні здібності, що полягають у здатності змінювати навколишній світ і самого себе, фіксувати й оцінювати ці зміни, усвідомлювати їх наслідки. Все це відбувається у процесі здійснення суб'єктом пізнання освітньої діяльності, що супроводжується конструктивною взаємодією зі своїм внутрішнім світом і сприяє інтеграції та цілісності суб'єкта не лише з власним внутрішнім світом, а й зі світом зовнішнім (А.Маслоу). У зв'язку з цим людина як суб'єкт пізнання одночасно є і його об'єктом, займаючи таким чином позицію стороннього спостерігача стосовно самої себе. З огляду на те, що індивід є і тим, хто здійснює пізнання, і тим, на кого воно спрямоване, то будь-яка зміна його освітньо-пізнавальної діяльності спричинює зміни в суб'єкті, який сприймає

себе як об'єкт, який зазнав змін. На переконання М.Кагана, такого роду індивідуальна пізнавальна діяльність, що здійснюється на рівні самопізнання, не може піднятися на науковий рівень, а натомість приречена здійснюватися на рівні практичного пізнання [3, с.60-61].

Пізнання суб'єктом самого себе здійснюється двома шляхами: «зсередини» – шляхом самопізнання і «ззовні» – за допомогою рефлексії. Занурюючись у себе в процесі самопізнання, людина пізнає себе у зв'язку з певними явищами власного життя (у рамках певних часових, просторових фрагментах), вона не може вийти за його межі, стати стосовно нього у позицію стороннього спостерігача. Такого роду «насущене пізнання самого себе», на думку С.Максимової, неповне, часткове. Рефлексія, на противагу самопізнанню, дозволяє «відчути» власне життя в його цілісності, що відбувається шляхом виходу за його межі. Вона дозволяє ставити питання про сутність власного життя, що пізнається лише тоді, коли останнє бачиться як цілісність [4, с.122-123].

Освітнє знання, як і освітнє пізнання загалом, функціонує з позицій об'єкта і суб'єкта. Як об'єкт пізнання воно стоїть на одній сходинці з природничим і соціально-гуманітарним знанням. Такого роду знання характеризується обсягом і повнотою, у смисловому плані суміщає реальне й ідеальне. Я. Людина, яка оволоділа повнотою об'єктивованого освітнього знання, здатна бачити свій внутрішній світ, відмежовувати його від навколишнього світу. Суб'єктивоване освітнє знання відноситься до розряду неорганізованого, неявного, латентного (М.Полані, В.Марк). Його обсяг і повноту достеменно знати неможливо. Саме про такого типу знання розмірковував Г.Гегель, ведучи мову про те, що «людина ніколи не може знати, скільки знань вона в дійсності має в глибині себе, хоча б і забутих нею; вони не належать до її дійсності, до її суб'єктивності як такої, але тільки до її буття, як воно є в собі» [1, с.133]. Схожої точки зору дотримувався і М.Полані, стверджуючи про те, що людина знає більше, ніж може сказати [6, с.130]. Причина цього криється в тому, що практичним фундаментом освітнього знання є життя людини у тісному сплетінні її думок, помислів, переживань і предметності об'єктивного світу [4, с.133].

Аналізуючи специфіку освітнього знання в системі людського знання, С.Максимова виокремлює такі його розпізнавальні характеристики: суб'єктом освітнього знання є завжди конкретна людина; воно співзвучне основоположній, глибинній людській потребі – побудувати свій власний «життєвий світ» (Е.Гуссерль); в основу освітнього знання покладено відношення, що передбачає «участь одного суцього в так-бутті іншого суцього» (М.Шелер); освітнє знання спрямоване на розуміння і перетворення внутрішнього світу людини. До елементів освітнього знання як підсистеми людського знання вчений відносить: враження як активізатор освітнього пошуку людини (як можливість звернути в себе, розібратися в собі); думки як форми організації змісту освітньої діяльності індивіда; сенс життя як основної форми організації життя як діяльності. Означені елементи являють собою специфічні ідеально-відображувальні форми освітнього знання. Поряд із структурними елементами останнього виокремлюються його *критерії*, що визначають специфіку і місце освітнього знання в системі людського знання. З-поміж них: індивідуальна приналежність, пристрасність, цілісність, принципова новизна, непевненість практичного застосування, відповідальність. Звідси специфічними бачаться і *функції* цього типу знання. Так, його предметно-оформлювальна функція передбачає, що суб'єкт освіти знаходить і оформлює свою суб'єктність, яка характеризується ставленням до себе як до діяча самого себе. Оперативно-життєтворча функція освітнього знання скеровує його на пошук, віднайдення, вибору та реалізації власного бажаного для людини індивідуального образу. Упорядкування освітнього знання за елементами, критеріями та функціями дозволили С.Максимовій класифікувати його за двома типами: сутнісно-особистісне і сутнісно-індивідуальне (мудрість, «очевидність серця»), що позначаються цілями, які формулює перед собою суб'єкт у процесі власної освітньої діяльності і які окреслюють дві можливості застосування. У той час, коли сутнісно-особистісне освітнє знання слугує меті формування соціально-рольової структури суб'єкта освіти (відповідно, зміст цього типу знання визначається знанням своєї соціальної (сімейної) ситуації і її меж; знанням буденних компетентнісних рецептур; сукупністю правил власних дій у заданих соціальних певностях; знання про незнання себе), сутнісно-індивідуальне знання забезпечує володіння суб'єктом структурою своєї особистості (його змістом є уявлення про явні та неявні вимоги слідування нормам певного мікросоціуму; типізація подій, досвіду та ін.; концептуальна схема соціальних ролей). Єднає ці два типи освітнього знання їх спільне прагнення становлення і якомога

повніший розвиток особистості. «Визначення освітнього знання як знання заради особистості може бути розкрито, по-перше, як знання, що сприяє знаходженню індивідом своєї особистісної оформленості, і, по-друге, як знання, що дає особистості можливість відчувати своє єднання з усім суцям» [4, с.134-159].

Освітнє знання є ключовим фактором формування суб'єктності індивіда. Суб'єктність як важіль й орієнтир у виборі способу життя є здатністю індивіда здійснювати зміни у власному житті й у світі. При цьому у людини формується нове якісне творення, що відповідає за відношення до себе як до будівничого самого себе.

Висновки. Отже, освітнє знання як результат освітнього пізнання є знанням особистісним, індивідуально-сутнісним, емоційно забарвленим. Осереддям такого знання є закрита сфера суб'єктивної реальності, сфера сокровенного, яка повинна бути захищена від зовнішнього паплюження, емоційної сухості й однотонності, безликого й нетремтливого доторкання. Оволодіння освітнім знанням дає людині можливість і право вибору власної освітньої траєкторії і вимагає від нього відповідальності за свій вибір; воно здійснюється у результаті внутрішньої навченості й освіченості. Такого роду знання сфокусоване на вирішенні фундаментальної проблеми становлення людського в людині.

Освітнє знання постає у двох вимірах, що зумовлює його двокомпонентну градацію: предметносутнісне, яке зорієнтоване на пошук сутностей явищ предметного світу (об'єктивної реальності) та людиносутнісне, що спрямоване на пізнання людської сутності (суб'єктивної реальності). Двовимірна градація освітнього знання характеризує його як сутнісне.

Література

1. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3-х томах / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1977. – Т. 3. – 563с.
2. Ильин И. А. Философия и жизнь / И.А.Ильин // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов : Философия и мировоззрение; [сост. И. А. Алексеев.]. – М.: Политиздат, 1990. – 528 с.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Максимова С. А. Образовательная практика и образовательное знание: дисс. док. филос. наук : 09.00.01 / Светлана Алексеевна Максимова. – Екатеринбург, 1999. – 245 с.
5. Микешина Л. А. Новые образы познания и реальности / Л. А. Микешина, М. Ю. Опенков. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997. – 240 с.
6. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани; [общ. ред. В. А. Лекторского, В. И. Аршинова]. – М., 1985. – 344 с.
7. Санникова О. В. Содержание образования как образовательное знание : феноменологический анализ [Электронный ресурс] / О. В. Санникова // Образование и общество, 2007. – № 1. – С. 15-19. – Режим доступа : http://www.jeducation.ru/1_2007/15.html
8. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования [Электронный ресурс] / Виктор Иванович Слободчиков // Лаборатория антропологического образования. – Москва – Екатеринбург. – 2009. – Режим доступа: <http://www.ant-top.info/index.php/-qq/34-2010-08-09-10-13-55/104-2011-02-03-09-29-17>
9. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины / П. А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – Т. 1. – 494-839 с.
10. Фуко М. Герменевтика субъекта / М. Фуко // Социо-логос. – Вып. 1. – М., 1992.
11. Шелер М. Формы знания и образования / М. Шелер // Избранные произведения; [пер. с нем. под ред. А. Б. Денежкина] / М. Шелер. – М., 1994. – С. 15-56.
12. Штирнер М. Ложный принцип нашего воспитания, или Гуманизм и реализм [Электронный ресурс] / М.Штирнер // Бим-Бад Б.М. : официальный сайт. – Режим доступа : http://www.bim-ad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1883&binn_rubrik_pl_articles=155

Summary

Prudchenko I. Educational Knowledge: Specific of Functioning in the Structure of Pedagogical Knowledge. The phenomenon of educational knowledge is investigated, its base content is analysed. The fundamental difference of educational knowledge – the orientation on the spiritual becoming of man – is educed and described. The specific of its functioning in quality knowledge of subject essence and knowledge of human essence in the structure of pedagogical knowledge is considered. Accented on co-ordination of logic of content of educational knowledge and logic of cognitive facilities is attention. **Keywords:** educational knowledge, educational cognition, essence cognition, educational activity, knowledge of subject essence, knowledge of human essence.