

УДК 76.0

*Т. И. Симоненко***ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАНИЕ: ПОНЯТИЕ И ФЕНОМЕН**

Понимание образования как получения и передачи знаний долгое время считалось в философской литературе почти исчерпывающим и по сей день преобладает в философско-образовательных теориях. Основной атрибутивно-функциональной характеристикой процесса образования действительно является движение знаний в обществе: их передача и получение, их освоение и приумножение. Это движение знаний, способствуя процессу воспроизводства и передачи традиционных форм и оснований культуры, позволяет обществу сохранять свою целостность, поэтому как общество невозможно без образования, так и образование невозможно без трансляции и развертывания знаний.

Начиная с Нового времени образование было ориентировано на формирование человека знающего. При этом каждая эпоха имела собственное представление о том знании, которое может выступать в качестве образовательного идеала. Если говорить об эволюции этих представлений, то она прошла разные стадии: от понимания знания как совокупности научных данных и умения их использовать на практике, знания как результата осознания человеком собственного интереса и своей социальной роли до представления о знании, выходящем за пределы исключительно интеллекта,—знании как бытийном отношении.

При всей непроясненности и невыверенности современной образовательной ситуации (как в нашей стране, так и за рубежом) становится все более востребованным и постепенно утверждается образовательный идеал знания именно в этом его значении—как функции или особого свойства человека, органически «включенного» в бытие мира. В последние годы на смену «знаниевому» все более утверждается личностно-ориентированный подход в образовании, связанный с признанием необходимости рассмотреть человека образующегося как человека целостного, обладающего не только рассудком, но и страстями, иллюзиями, переживаниями. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, возможности ее самореализации в культурно-образовательном процессе. В этом случае абсолютной ценностью становится сам человек, а не его знания. Это последнее значение, предполагающее рассмотрение знания в его неразрывной связи с текущим бытием, восходит к античной пайдеей—системе представлений о формировании

гармонически целостного человека, занятого поисками вечного и неизменного в мире, обладающего стремлением вести с ним диалог и изменяющего при этом свою душу.

Особое значение для теоретико-методологического обоснования данного подхода в образовании имеют размышления М. Шелера о таком знании, которое не сводится к информации, не является совокупностью сведений или теоретических задач, а выступает как личностная характеристика, как форма познания человеком мира и способ возрастания человеческого духа. Такое знание М. Шелер называет «образовательным» и, определив образовательное знание в качестве одного из видов знаний («Философское мировоззрение»), осуществляет довольно подробный анализ этого понятия («Формы знания и образование»).

Понятие образовательного знания Макс Шелер вводит с целью дать ответ на три вопроса, сформулированные им в связи с определением проблемы образования как центральной, насущной и мало изученной:

- что такое сущность образования?
- как происходит образование?
- какие виды и формы знания обуславливают образовательный процесс? [4. С. 20]

Размышление об образовании, его сущности и происхождении развивается у Шелера в рамках его антропологического миропонимания. Это касается, прежде всего, самого способа исследования (Шелер называет его трансцендентальным), предполагающего рассмотрение всех сущностных связей мира исходя из тех духовных структур, которыми наделен человек. В человеке можно найти синтез, или переплетение всех основных сторон и градаций бытия (и духовных и материальных), следовательно, человек—это микрокосм, а потому, основываясь на изучении человека, можно изучать весь мир [3. С. 13]. Данный тезис является, по сути, исходным пунктом шелеровской философско-образовательной теории.

Понятие человека как микрокосма наводит на целый ряд продуктивных соображений относительно сущности образования. Прежде всего, оно позволяет мыслить человека в качестве того пространства, где обнаруживаются не только сущностные сферы бытия, но и первосущее, которое, по Шелеру, именно через человека выражает и познает самое себя [3. С. 13]. И хотя эмпирическое бытие человека является конечным, его личностное, индивидуально-духовное бытие укоренено в вечном движении всеобщего духа. Человек как микрокосм сам есть движение, а это свидетельствует о том, что он способен преодолевать свою конечность, беспредельно раздвигая свои границы. Образование как раз обозначает эти относительные границы индивидуального бытия человека.

Данная позиция, являясь образцом антропологического подхода в философии, существенно отличается от классической модели философско-образовательного дискурса. Так, например, Г.В.Ф. Гегель утверждал, что образование, нацеленное на выведение отдельного индивида («несовершенного духа») из сферы субъективности и единичности, предполагает приобретение им знания всеобщего и способности подчинять свои собственные цели целям всеобщим. Образование в данном случае понимается как приобщение к всеобщему («поднятие ко всеобщему») [2. С. 61]. Разумеется, Гегель вовсе не утверждает, что всеобщий дух обладает автономным, независимым от человека существованием, а его взаимосвязь с человеческой субъективностью выражается лишь в ряде их взаимодействий—напротив, в деятельности субъекта, в процессе которой осуществляется самопознание и происходит приобщение к духу, раскрывается единство человеческого субъекта и духовной субстанции.

По М. Шелеру, индивидуально-личностный дух, реализуя в процессе самообразования свою идеальную духовную потенцию, сам является созидательным, творческим, более того, образование мира и человека — это единый процесс. «Человек... не копирует некий существующий или имеющийся готовым в наличии еще до сотворения Богом „мир идей“ или „провидение“, — писал Шелер, — он со-зидатель, со-основатель и со-вершитель идеальной последовательности становления, становящейся в мировом процессе и в нем самом» [3. С. 13]. В русле данного размышления обосновывается одна из важнейших характеристик образовательного знания — его ориентация на духовное становление личности.

Проводя различие между позициями Гегеля и Шелера, можно указать также и на то, что представление М. Шелера о человеке как микрокосмосе позволяет рассматривать проблему с другого ракурса, нежели у Гегеля: движение познания от мира к человеку замещается рассмотрением иной последовательности — от человека к миру. По Шелеру, человек не является частью мира, скорее наоборот, целостность самого мира содержится в нем как духовном центре. Образование, таким образом, характеризуется сосредоточением универсума в одном человеке, являясь при этом его собственным миром, выражением определенности и целостности субъекта, миром, изменяющимся и открытым настолько, насколько подвижной и изменчивой является граница индивидуального бытия человека. В данном контексте проявляется еще одна сторона образовательного знания — его способность выражать общее через индивидуальное.

Понимание человека как существа, способного перерастать себя, диктует необходимость рассмотрения вопроса о том, чем же данный процесс направляется, что является ведущей идеей и ориентирующей ценностью образования. М. Шелер, связывая воедино содержание знания, цели и ценности образования, убедительно показывает, что от последних зависит содержание образовательного знания. Важнейший вопрос современного образования заключается как раз в выборе знаний, который невозможно осуществить вне ясно выраженной и четко сформулированной образовательной цели. Что мы хотим видеть в качестве результата образования, каких целей добиваемся, каковы основные черты облика человека, которого можно назвать идеалом образования? Без решения этих вопросов не может быть создана внятная и выверенная образовательная парадигма.

Образовательное знание не может сводиться к совокупности научного знания (как точного, безусловного и доказательного). По мнению М. Шелера, знание науки — это знание с целью господства над миром, активного преобразования существующей реальности. Развивая его мысль, можно сказать, что научные знания, безусловно, являются важнейшим компонентом образования, однако личность они не формируют, поскольку знания, производимые наукой, носят скорее инструментальный характер. Это не значит, что научное знание не может быть преобразовано: будучи подчинено иной цели — не инструментальной, а экзистенциальной — оно начинает «работать» на благо человеческой души, развивая и гармонизируя ее.

Рассуждая о сущностной связи образования и научного знания (точные и гуманитарные науки), Г. Гадамер делает вывод о том, что образовательной сущности соответствуют именно гуманитарные науки, нацеленные на реализацию основной образовательной задачи — сделать человека духовным существом. «То, что делают гуманитарные науки науками, скорее можно постичь, исходя из традиционного понятия образования, чем из методических идей современной науки», — пишет Гадамер [1. С. 59]. Гуманистическая мысль об образовании является единственным сохраняющим жизнеспособность источником жизненной силы для гуманитарных наук. Предпочтения Гадамера вполне

объяснимы: он характеризует ряд гуманистических понятий, так необходимых для герменевтического дискурса («образование», «здравый смысл», «способность суждения», «вкус»). Источником их становления и развития является именно гуманистическая традиция европейской науки. Этот факт и относящаяся к нему аргументация Г. Гадамера лишней подтверждают действительную, но не исключительную значимость гуманитарного знания для образования. Многообразие образовательных целей является основанием для сложно-дифференцированной структуры востребованного и формируемого в процессе образования знания, которое включает в себя: понятия, термины и факты как науки, так и повседневной действительности; знания о методах познания, объяснения и предсказания; знания о нормах, принятых в обществе, оценочные знания и т. д. Однако образовательное знание содержательно не сводится ни к одному из конкретных видов и форм знания, его назначение, выявляемое в данном контексте, заключено в консолидирующем характере по отношению к другим типам знания.

Несовпадение образовательного знания с научным знанием имеет и другое основание, также зависящее от целей и ценностей, например, от ценности знания ради самого знания, безотносительно к тому, какую роль оно играет в образовательном процессе и какое значение имеет для человека. В этом случае накопление знаний становится вообще бессмысленным. Во-первых, знания превращаются в информацию, которая сама по себе нейтральна, только в соединении с переживанием она актуализируется и приобретает свой идеальный образ в сознании человека. Поэтому знание обретает свою определенную ценность только тогда, когда начинает функционировать в структуре человеческой деятельности. Образовательное знание, таким образом, имеет деятельностьную структуру. Во-вторых, содержание поступающей информации в виде нескончаемого потока предметов для осмысления может оказаться за пределами человеческой возможности их понимать. Поэтому необходимой характеристикой образовательного знания является способность человека оценить границы своих возможностей и сил для его усвоения.

Однако знание отнюдь не сводится к умению воспроизвести получаемую извне информацию или даже к ее пониманию или освоению. Образовательное знание, по М. Шелеру, формируется индивидуальным человеческим духом самостоятельно и творчески, являясь результатом индивидуального переживания. Образовательный идеал не может быть всеобщим, он также индивидуален и избирателен. Подчинение общему уничтожает индивидуальность, лишая ее определенности. Как пишет Шелер, образовательное знание, ставшее для человека знанием настолько органическим, что его источник установить чаще всего невозможно, делает человека способным превратить в образовательное любое знание, отвечающее его интересам, ценностям, потребностям и идеалам.

М. Шелер затрагивает здесь очень важную тему, которая актуальна не только для современной философско-образовательной теории, но и для образовательной практики, в ходе которой и должны созидаться наиболее приемлемые условия для саморазвития образовательного субъекта: это и соотнесение наличного знания с индивидуальным опытом, стимулирование личностного интереса к проблемам науки и культуры, развитие навыков обучения, в частности, способности мышления, снятие внешнего принуждения, развертывание со-творчества в ситуации образовательного диалога и т. д.

Помимо определения сущности образования из идеи микрокосмоса, о чем было сказано выше, М. Шелер в своей работе «Формы знания и образования» остановился также на проблеме образования как становления человека, прошедшего путь от природного существа к духовному. «*Нет* человека как вещи,— пишет Шелер,— но есть лишь вечная

„возможная“, в каждый момент времени свободно совершающаяся *гуманизация*, никогда, даже в историческое время, не прекращающееся *становление человека*» [4. С. 27]. М. Шелер рассматривает такое становление с его исходной ступени — «с осознания того, что над самим человеком и над всеми конечными вещами есть некая верховная сущность, внушающая глубокое благоговение» [4. С. 22].

Здесь, благодаря Шелеру, мы попадаем в иную область исследования, выходящую за рамки целерационального рассмотрения. Речь идет о существовании знания, не ориентированного на прагматизм и имеющего непосредственное отношение к миру абсолютных ценностей. Ценностная сфера отличает человеческое бытие от бытия природного и характеризует становление личности в единстве ее различных проявлений: мышления, воли, характера, сердца. Логике интеллекта здесь противопоставляется логика чувства, которая находит свое воплощение в любви, понимаемой Шелером как акт восхождения, сопровождающийся прозрением высших ценностей [4. С. 40].

В данном контексте понятие знания наполняется новым смыслом: это знание выступает как спасительное и священное. На пути своего становления человек находится в борьбе с самим собой, с возможными провалами в природное и материальное. Спасительное знание укрепляет человека на трудном пути его гуманизации. Как пишет М. Шелер, в спасительном знании сочетаются результаты позитивной науки, первой философии с результатами аксиологических дисциплин (общего учения о ценностях, эстетики, этики, философии культуры) [3. С. 8], однако генерирующую роль в этом синтезе играет знание образовательное. Поэтому без образовательного знания, в котором соединены структуры мышления, чувствования и ценностного отношения, спасительное знание не может выполнить свое назначение, которое состоит в спасении, сохранении, «обожении» (идея «обожения» у М. Шелера неотделима от идеи образования точно так же, как и идея микрокосма). Таким образом, становление человека, по Шелеру, происходит в направлении единения с мировым сущностным целым. В этом истинная цель и смысл образования, поскольку не может быть цели практической.

Анализ форм знания, представленный в учении М. Шелера, и интерпретация им образовательного знания как содержания образования остаются актуальными и сегодня. Прежде всего, это касается критики свойственного новоевропейскому сознанию прагматизма в образовании, рассматривающего знание как «применение» изученного и понятого содержания к реальной действительности, его «употребление» в практической человеческой деятельности. Во-вторых, это идея о единстве и гармонии трех видов знания (знания позитивных наук, сущностного знания первой философии и священного знания абсолютного), без чего трудно представить дальнейшее развитие общечеловеческой культуры. И, наконец, это трактовка знания как бытийственного отношения человека к реальности, объясняющая сущность образования, которое не имеет внешних целей, и в силу этого не может быть «подготовкой к чему-либо», а понимается как направляющая человека идея, дающая возможность ему выразить себя целиком, во всем объеме своих жизненных характеристик и личностных качеств.

Литература.

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М., 1988. 704 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика // Он же. Работы разных лет: в 2 т. М., 1971. Т. 2.
3. Шелер М. Философское мировоззрение // Он же. Избранные произведения. М., 1994. 490 с.
4. Шелер М. Формы знания и образование // Там же.