

УДК 378.147 (124.5+165.194)

АКСІОЛОГІЧНІ ТА КОГНІТИВНІ ВИМІРИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Н.М. Бойченко, доктор філософських наук, доцент, доцент Національної медичної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика

Вища освіта може бути успішною лише за умови спеціальної роботи щодо розвитку обох її основних складових – ціннісної та когнітивної. Серед цінностей освіти першою слід назвати саме знання як цінність та саму освіту (навчання, виховання) як цінність. Когнітивні засади педагогічної епістемології розкривають її серцевину – тобто дозволяють визначити її внутрішню мету, якою є знання як навчальний матеріал. Слід говорити швидше про різні засади і способи технологізації на різних етапах навчання. Маючи справу з різними контекстами застосування знань, ми повинні по-різному їх формалізувати, в тому числі застосовувати різні програми їх комп'ютерної обробки. Лише визначивши такі загальні параметри формалізації знань, можна успішно застосовувати прийоми інформатизації педагогічного процесу. Будь-яка дослідницька програма, як і, врешті-решт, сама пізнавальна парадигма за своєю суттю є планом дій. Відмінність полягає у тому, що цей план керує поведінкою не однієї людини, а цілої соціальної групи, точніше колективу однодумців, які поділяють основоположні принципи певної науки. Педагогіка постає водночас як система знань та система цінностей: якщо на інституційному рівні, а тим більше на рівні суспільства та його ідентифікації ці дві системи постають перед проблемою їх узгодження, то для особистості знання і цінності злиті воедино – передусім завдяки освіті. Розщеплення знань і цінностей можливе швидше аналітично, якщо ж знання та цінності знаходять своїх захисників у різних соціальних групах, то це є свідченням соціальних патологій, які можуть спричинити як радикальні соціальні зміни, так і крах суспільства як цілості.

Ключові слова: вища освіта, цінності, знання, педагогічні технології, педагогічна епістемологія.

Традиційно при дослідженні сфери освіти здійснюють своєрідний її функціональний поділ на навчання та виховання – за тим принципом, що навчання пов'язане з когнітивними змінами у тих, хто отримує освіту, виховання – з ціннісними. Тим самим тривалий час цінності нібито витіснялися з навчання – головне надати студенту знання, а не «промивати йому мізки». Вважалося, що підпорядкування навчання вихованню (а останнього ідеології) було властиво тоталітарним режимам, і

зокрема спостерігалось у радянській системі освіти. Однак, нам видається ще більш небезпечним переконання, що навчання можна організовувати окремо від виховання та його цінностей – так би мовити суто на когнітивних засадах. Зворотнім боком такого переконання щодо ціннісної нейтральності навчання стала, зокрема, нова тенденція у оцінюванні радянської системи освіти – мовляв, якщо не брати до уваги зовнішній ідеологічний тиск, а подивитися на педагогічні школи, на самих радянських педагогів у їхній масі, то це була педагогіка гуманізму, тоді як нинішні цинічні у своїй меркантильності часи не дають зрости навіть пагінцям гуманізму. Так, у останні роки на просторах колишнього СРСР все більше поширювалася ілюзія, що радянську систему освіти у своїй основі можна зберегти і за незалежної України, і за доби глобалізації, і лише ситуація протистояння агресії держави-спадкоємиці СРСР змусила задуматися над адекватністю оцінки радянської освіти. І все ж навіть за таких умов деякі представники вітчизняної педагогіки досі з ностальгією говорять про втрату «найкращої у світі системи освіти», не усвідомлюючи нерозривність цієї системи з усім тоталітарним режимом та його цінностями – догматичним колективізмом, месіанством, партійною аскезою, авторитарністю та нетерпимістю.

Звісно, з аналітичних позицій можна оцінити когнітивний вимір освіти як самодостатній, і це, як невдовзі побачимо, дасть свої корисні результати, однак спочатку варто зазначити, які ціннісні параметри освіти є не просто неусувними, а вихідними, засадничими для неї – без певних цінностей освіта просто практично неможлива, у тому числі й когнітивно.

Серед цінностей освіти першою слід назвати саме знання як цінність та саму освіту (навчання, виховання) як цінність. Крім того, далеко не останнім завжди постає питання про суспільні та особистісні цілі освіти. Отримуючи задоволення від навчання, ми все ж не прагнемо бути «вічними студентами» з китайської класики, які могли усе своє життя присвячувати самоудосконаленню і підготовці до державних іспитів на заміщення адміністративних посад, так ніколи цих посад і не отримавши. Освіта потрібна нам для того, щоби отримати гідне місце у суспільстві – там, де ми застосовуємо плоди освіти. Суспільству потрібні працівники, а не студенти – стипендія є лише аванс (перший аванс нашої заробітної платні), який ми відпрацьовуємо згодом. Держава, батьки, підприємства та інші соціальні суб'єкти інвестують у нове покоління, щоби отримати

згодом свій прибуток – кваліфікованих працівників, тих, хто наповнюватиме пенсійний фонд, повертаючи свій борг тим, хто надав їм стипендію. Сама особистість отримує освіту заради отримання майбутнього суспільного визнання, яке відкриє доступ до низки матеріальних та духовних благ, надасть фундамент для майбутньої сім'ї та інших особистих проєктів. Нарешті, здійснюючи попередній огляд цінностей, які мають значущість для освіти, не можна ігнорувати і тих цінностей, які формально належать до інших сфер суспільного життя та інших соціальних систем – економічні, політичні, правові, релігійні, естетичні тощо цінності, які також суттєво, хоча й кожна по своєму, мотивують до отримання освіти.

Усі ці міркування підводять до висновку, що у освіті далеко не останню роль має відігравати особливе знання – знання про цінності. Можна навіть сказати, що це чи не найважливіше знання, яке має отримати людина завдяки освіті. Таким чином, має відбутися переоцінка не лише навчання як складової освіти, але й виховання: воно не може розглядатися як доважок (який нерідко сприймають як нав'язливий супровід) до навчання як серцевини освіти, натомість виховання має розглядатися як наскрізний вимір усієї освіти, який завжди присутній у самому навчанні. Таким чином, досліджувати навчальний та виховний аспекти освіти варто взаємопов'язано, у рамках єдиної науки, передусім, педагогічної епістемології, причому когнітивний та ціннісний виміри освіти мають розглядатися як рівноправні та такі, які можна розмежувати лише аналітично, абстрактно.

Когнітивні засади педагогічної епістемології розкривають її серцевину – тобто дозволяють визначити її внутрішню мету, якою є знання як навчальний матеріал. Яких би форм воно не набувало – від «чистих» наукових до наочного прикладу власної поведінки вчителя або політичних подій, – знання є кінцевою метою і витокком педагогіки. Під гаслом «когнітивізму» здійснювався акцент на самодостатності знання як самого пізнавального процесу, а не лише як його кінцевого результату. Таким чином, педагогічний процес, який теж можна розглядати як специфічний процес пізнання, має не лише свій когнітивний вимір, але й свою когнітивну самобутність. Цю самобутність можна виявляти з двох позицій: виявляючи специфіку організації самого педагогічного знання (наприклад, як навчального матеріалу) або ж виявляючи специфіку операцій

педагогічного пізнання, тобто особливостей особистісного оволодіння знанням під час освіти.

До ХХ століття епістемологія не мала власних інституційних форм, її проблематика розвивалася в основному в логіці (перш за все в англійській аналітичній традиції) і в рамках гносеології. Проте вже з кінця ХІХ століття епістемологічна проблематика починає «емансипуватися» від гносеологічної, здобувати власні права і самостійність. Дослідники (перш за все логіки) прагнули піти від суб'єктивізму і психологізму, породжуваного сенсуалістичними і позитивістськими трактуваннями суб'єкт-об'єктних схем. У ХХ столітті цей процес приводить до оформлення нових філософсько-методологічних напрямів і підходів. Розвиваються аналітичні, операціональні, нормативні, структурно-функціональні прийоми і методи дослідження знання. У 1970-х роках Карл Поппер дав онтологічне обґрунтування емансипації епістемології, висунувши концепцію «третього світу» (об'єктивного змісту знання) і «пізнання без суб'єкта, який пізнає»: «Якщо використовувати слова «світ» або «універсум» не в строгому сенсі, то ми можемо розрізнити наступні три світи, або універсуми: по-перше, світ фізичних об'єктів або фізичних станів; по-друге, світ станів свідомості, розумових (ментальних) станів, і, можливо, настанов, диспозицій (dispositions) до дії; по-третє, світ об'єктивного змісту мислення, перш за все змісту наукових ідей, поетичних думок і витворів мистецтва» [4, с. 108].

Серед чинників, що визначають сучасний стан епістемологічних досліджень, необхідно відзначити такі: 1) відношення знання і об'єкту виходить за рамки чистих пізнавальних ситуацій. Складаються комплексні практики, де, крім пізнання, необхідно розглядати функціонування знання в інших типах діяльності: інженерії, проектуванні, управлінні, навчанні; 2) класичне відношення «істинності» доповнюється (а іноді і заміщається) низкою інших відносин: «несуперечності», «повноти», або ж «інтерпретується», «реалізується» тощо; 3) типологія знання стає все більш розгалуженою і диференційованою: разом з практико-методологічним, природничим, гуманітарним і інженерно-технічним знанням виокремлюються галузеві його варіанти; 4) особливим предметом дослідження стає семіотична структура знання; 5) крім «знання» інтенсивно досліджуються і інші епістемологічні одиниці (наприклад, «мови»); 6) позначилася криза сцієнтизму: наукове знання перестає

розглядатися як основна форма знання, все більший інтерес викликають когнітивні комплекси, пов'язані з різними історичними і духовними практиками, що виходять за рамки традиційних уявлень про раціональність.

Друга позиція у рамках когнітивізму пов'язана з апеляцією до емпіричних досліджень у аналізі трансформацій знання у процесі навчання. Одна справа – стверджувати самотність знань, які виникають у ході навчання, а зовсім інша – експериментально це довести. Адже перше легко може вилитися у спекулятивне абстрактне філософування, тоді як засоби сучасної науки дозволяють виявити фактичне підтвердження або спростування багатьох нібито філософських тверджень. Таку критику псевдофілософських проблем класичної філософії здійснювала передусім аналітична філософія, розрізняючи експериментальну когнітивну науку, яка виявляє факти щодо процесів мислення, і теоретичні гіпотези, які не піддаються емпіричній перевірці, але все ж необхідні для пояснення узгодженості знань та здійснення їх систематизації та операціоналізації. Показовою, зокрема була критика представниками аналітичної філософії класичних понять істини та субстанції, що створило підґрунтя для десубстанціалізації та релятивізації знань. Якщо Поппер та його однодумці стояли на твердженні про самодостатність світу знання і педагогіку з цих позицій можна було розглядати лише як специфічний канал доступу до світу знання, то у рамках аналітичної філософії можна припускати зміну якості знання в різних контекстах – різних системах знань, різних соціальних, культурних, лінгвістичних тощо контекстах.

Контекстуальність знання у аналітичній традиції пов'язана, передусім, з філософською концепцією мовних ігор, запропонованою Л.Вітгенштейном [1]. Значення слів визначається, згідно Вітгенштейну, способом їх вживання, власне контекстом їх застосування. Відповідно кожен сталий контекст застосування можна розглядати як своєрідну мовну гру, кожна з таких ігор при цьому має свої правила і не враховуючи цих правил, не можна бути впевненим у адекватній інтерпретації слововжитку. Одне й те ж слово, наприклад, може мати доволі різні значення у різних контекстах. Так, згідно нашій проблематиці, певні знання можуть по-різному інтерпретуватися у науці, у освіті і у практичній фаховій діяльності.

Контекстуальність знання є чи не найважливішою теоретичною підвалиною когнітивного його розуміння. Обставини відкриття Ньютоном закону тяжіння (падіння на його голову яблука) для прихильників концепції «об'єктивного знання» не мають аж ніякого значення, тоді як прихильники релятивізму у пізнанні обов'язково звернули б увагу на релевантність (зв'язок) цих обставин з особистістю Ньютона (дійсно, чомусь раніше падіння яблука на голову ні в кого іншого не викликала появи відкриттів наукових законів), зі змістом тієї теоретичної проблематики, якою він переймався напередодні і під час інциденту з яблуком. Водночас те, як буде засвоюватися здобуте Ньютоном знання іншими людьми, зовсім не вимагає точного відтворення усіх цих релевантних обставин (з падінням яблука на голову включно). Це може бути знання у формі наукових формул, у які його трансформував Ньютон зі свого особистісного досвідного знання, яке мало форму комплексу відчуттів-переживань. Тоді достатньо знати мову науки, якою послуговувався Ньютон. Але це може бути також знання педагогічного характеру, здобуття якого потребує формування інших обставин. Це може говорити, втім, не стільки про самодостатність наукового знання, скільки про те, що деякі знання, які існують у різних контекстах і по суті є різним знанням, все ж пов'язані між собою. Мова йде про знання, які хоча і належать до різних «мовних ігор», але мають спільне походження – від однієї ідеї. Адже і науковець, і педагог, і фахівець-практик говорять про те ж саме, хоча й різними «мовами».

Перекладаючи цю ситуацію мовою сучасного когнітивізму, можна сказати, що науковець, педагог і фахівець-практик оперують інформацією, яка співпадає лише частково. Тут варто звернутися до образу «чорної скриньки»: те, що відбувається всередині незрозуміло, але чітко відомо, що необхідно надати на «вході» до «чорної скриньки» для того, щоб отримати те, на що очікують. Для педагогіки те, що відбувається в царині науки залишається «чорною скринькою», незрозумілими до кінця процедурами, однак педагог цілком справедливо розраховує на те, що результати цих процедур дадуть той результат, який буде корисним для освіти – те, що зазвичай називають науковими даними. Далі, для фахівця-практика також не завжди зрозумілі операції, які здійснює педагог, вони для нього також «чорна скринька», але їх результат – фахово освічена людина, яка готова розпочинати практичну діяльність у певній галузі і має

необхідну фахову компетентність. Таким чином, на «виході» кожної мовної гри має бути та інформація, яка потрібна для наступної мовної гри – в усякому разі, коли говоримо про педагогіку з когнітивної точки зору. Якщо розглядати педагогічний процес як «чорну скриньку», то можна вважати її «входом» наукові дані, а «виходом» – фахову компетентність. Причому наскільки сама система освіти вирішує, що вважати належними науковими даними, настільки лише майбутній працедавець вирішує, що вважати належною фаховою компетентністю.

З цього можна зробити несподіваний, на перший погляд, висновок. Нерідко нарікають на спроби технологізувати процес освіти як недоречні в принципі. Це несправедливо. Слід говорити швидше про різні засади і способи технологізації на різних етапах навчання. Так, на «вході» має бути така технологізація на засадах, які мають бути узгодженими між наукою і освітою, на «виході» – між освітою і вимогами практичної фахової діяльності, і лише всередині освітнього процесу мають застосовуватись суто педагогічні технології. Відповідно, некоректно говорити наприклад, про недоречність застосування для оцінювання знань тестів як таких, швидше слід говорити про невідповідність певного типу тестування певному етапу навчання. Адже повинні бути різні типи тестування на різних етапах навчання – «вході», «внутрішніх процесах навчання» та «виході». Таким чином, маючи справу з різними контекстами застосування знань, повинні по-різному їх формалізувати, в тому числі застосовувати різні програми їх комп'ютерної обробки.

Лише визначивши такі загальні параметри формалізації знань, можна успішно застосовувати прийоми інформатизації педагогічного процесу. Причому завдяки чіткому окресленню кордонів формалізації можна здійснювати тотальну інформатизацію навчання, а не лише сегментарне, епізодичне використання можливостей інформаційних технологій. Переформатуванню тоді підлягає увесь навчальний матеріал, що робить його більш аналітично організованим. Власне, саме тут можна говорити про педагогіку як логіку, яка оперує специфічними змінними, які підлягають єдиним правилам узгодження, слідування і підпорядкування. Зокрема, це відбивається на чіткому розмежуванні одиниць навчального матеріалу, які підлягають опануванню – модулів. Такий поділ на модулі має своє виправдання у тому, що модулі можуть бути легко замінними: можна прослуховувати певні модулі в одному ВНЗ, а наступні вже зовсім у

іншому. В основі такого підходу лежить принцип функціональної еквівалентності, який повною мірою можна досягнути на засадах системного підходу. Дійсно, одиничні випадки заміни одного модуля його функціональним еквівалентом можна пояснювати вже виходячи з міркувань контекстуальної доцільності. Адже завжди саме конкретний контекст визначає функцію слова, знання чи комплексу знань, надаючи їм певного значення. У нашому випадку йдеться про контекст освітній.

Однак, питання щодо функцій при більш глибокому його вивченні відсилає до проблеми узгодження різних функцій, і відповідно до узгодження контекстів. Так, навіть якщо педагогічний процес розглядати як «чорну скриньку», ця «скринька» повинна мати визначений «вхід» і «вихід». Так постає питання щодо систем, які об'єднують і узгоджують різні функціональні завдання, а також ціннісних засад, які уможливають такі об'єднання і узгодження.

Особливе значення для педагогічної епістемології відіграє спроба її системного обґрунтування – адже сама педагогіка своїм успіхом зобов'язана, передусім, системному застосуванню знання до формування особистості як носія знань. Звісно, системний характер має і весь освітній процес в цілому (завдяки чому говорять про систему освіти як щось саме собою зрозуміле), і діяльність окремих освітніх інститутів і організацій. І все ж саме на особистісному рівні завдяки системному впливу педагогіки, отримуємо джерело системності освітніх знань.

Спробуємо попередньо розглянути можливі методологічні підходи до вивчення ролі особистості у суспільних процесах на прикладі системи освіти, яка акумулює в собі все найбільш значиме для будь-якого суспільства. Системний підхід у соціальному пізнанні слід витлумачувати у двох основних значеннях. По-перше, в основному значенні системності теоретичного пізнання – коли системність базується на концептуальній єдності знань про суспільство, яка забезпечує узгодженість і несуперечливість різних дослідницьких програм (та їх результатів), якщо вони виконані в межах однієї парадигми пізнання. По-друге, системність у соціальному пізнанні може витлумачуватись як підстава і вияв цілеспрямованості людської поведінки, яку ми називаємо також раціональною. Дійсно, цілеспрямованою у строгому сенсі слова не можна назвати емоційну чи звичну поведінку, адже останні легко може змінити якийсь випадковий чинник. Тільки тоді, коли людина має план своїх дій

(більш чи менш розроблений), вона буде дотримуватись його з розрахунку на те, що виконання цього плану змінить обставини, які йому суперечать, а не піддаватись обставинам, які мають властивість завжди мінятись і вимагати свого врахування.

Між цими двома витлумаченнями системності у соціальному пізнанні є, на нашу думку, спільна риса, яка видається не випадковою. Мова йде про те, що будь-яка дослідницька програма, як і, врешті-решт, сама пізнавальна парадигма за своєю суттю є планом дій. Відмінність полягає у тому, що цей план керує поведінкою не однієї людини, а цілої соціальної групи, точніше колективу однодумців, які поділяють основоположні принципи певної науки. Очевидно також, що для дослідницької програми важливими є правила узгодження методів дослідження, якими користуються різні науковці, та отримуваних результатів цього дослідження. Цього науковці досягають передусім завдяки створенню спеціальної мови науки – способу витлумачення явищ, який заміняє собою спосіб опису цих явищ мовою звичайної людини і водночас спирається на здоровий глузд людини. Тому, незважаючи на підчас різючу невідповідність між точкою зору науковця і не-науковця (наприклад, людина сприймає початок нового дня як зумовлений сходом сонця, хоча насправді не сонце сходить нагору, а Земля повертається до Сонця іншим боком), їх єднає також комунікативна реальність людського суспільства, у якій звичайна мова і мова науки є лише різними рівнями (або різними мовними сім'ями, як вважав Л.Вітгенштейн [1]).

Таким чином, питання про утвердження певної наукової парадигми – це також питання про здобуття нею не лише наукового, але і суспільного визнання. Надійним засобом забезпечення масового визнання певної парадигми як системи не лише знань, але й цінностей, на яких вони базуються, може бути лише освіта. Причому визнання наук природничих лише на перший погляд легітимується експериментально, тобто незалежно від ціннісної позиції. Згадаємо, скільки «експериментаторів» згоріло на вогнищах інквізиції. Природничі науки і поширення їх результатів у суспільстві виявляються залежними у своїй легітимації від легітимації наук гуманітарних, представлених гуманітарною освітою, адже саме гуманітарні науки стверджують нові цінності, а гуманітарна освіта їх поширює, створюючи цілі покоління прихильників нової системи цінностей. Для гуманітарних наук, та й для більшості наук суспільних

визнання такої їх суспільної місії допомогла здобути ідеологія Просвітництва, яка вперше поставила перед усім суспільством мету – отримання освіти, передусім – для того, щоб змінити себе.

У цьому контексті удосконалення особистості педагогіка постає водночас як система знань та система цінностей: якщо на інституційному рівні, а тим більше на рівні суспільства та його ідентифікації ці дві системи постають перед проблемою їх узгодження, то для особистості знання і цінності злиті воєдино – передусім завдяки освіті. Розщеплення знань і цінностей можливе швидше аналітично, якщо ж знання та цінності знаходять своїх захисників у різних соціальних групах, то це є свідченням соціальних патологій, які можуть спричинити як радикальні соціальні зміни, так і крах суспільства як цілісності. З цієї точки зору, програмування навчання полягає передусім у поєднанні, злитті воєдино певних знань та цінностей, а у такому разі можливість функціонально еквівалентних заміन окремих елементів системи освіти можлива лише за умови структурних трансформацій всієї системи освіти. Адже неможливо уявити, щоб ті ж самі знання мали зовсім інше ціннісне підґрунтя, або що ті ж самі цінності з рівним успіхом були «толерантними» до різних знань. Якщо наукові знання розглядати як когнітивний «вхід» до системи освіти, то не слід забувати і про ціннісний «вхід» до цієї системи. Зміна даних на одному «вході» вимагає коректив і на іншому. Так, Габермас відзначав такий зв'язок, щоправда лише однобічно – наголошуючи на залежності науково-технічних знань від змін морально-практичних знань спільноти [2]: лише певні світоглядні зміни у добу Відродження дозволили всерйоз взяти до уваги суспільства той факт, який давно відкрила наука – що Земля кругла і має своє, причому не центральне місце у Всесвіті. На нашу думку, не менші зміни у свідомості суспільства, у тому числі його моральній свідомості, мало науково-технічне, здавалося б, за своєю суттю відкриття А.Ейнштейна щодо відносності як субстрату світу, так і його параметрів. Це відкрило для суспільства налаштованість на радикальну переоцінку і критичний перегляд успадкованих цінностей взагалі. Якщо уся картина світу залежить від точки спостереження, то не меншою мірою від точки спостереження залежить і система цінностей, яку слід визнавати адекватною.

Внутрішні завдання педагогічної епістемології тому слід оцінювати незалежно від викликів навколишнього світу – не тому, що у неї не може бути інших завдань, а тому, що завдання, які ставитиме навколишній світ,

розірвуть систему освіти на різномірні частини і перетворять їх на периферію інших систем – економіки, політики, права, теорії пізнання тощо. Для збереження ж цілісності освіти як системи не може бути альтернативи внутрішньому самовизначенню як системи освітніх цінностей, так і внутрішньому самовизначенню освітніх знань, причому як освітні знання, так і освітні цінності народжуються одночасно – коли наукові знання і суспільні цінності зливаються воедино, створюючи нове навантажене освітніми цінностями освітнє знання.

У даній розвідці ми свідомо уникали розгляду етичної проблематики, щоби уникнути підозри у тому, що моральними аргументами ми можемо підмінити предметний розгляд ціннісної природи освітніх знань. Дійсно, нерідко моральний аргумент застосовували за аналогією з гіршими прикладами застосування теологічного аргументу: якщо відсутні раціональні аргументи, тоді апелюють до вищої інстанції – тобто прикривають недолугість дослідницької позиції зовнішнім антуражем. Втім, тепер можна сміливо твердити – ціннісний вимір у освіті є атрибутивним, а не акцидентальним. Відповідно аксіологія освітньої сфери є предметом пріоритетного розгляду філософії освіти. До цієї аксіології звертається все більше сучасних філософів освіти – чи не найбільш яскравий приклад серед вітчизняних науковців подає М.Д.Култаєва [3]. Ми вважаємо, що значний, більшою мірою нереалізований потенціал являє собою напрям досліджень, пов'язаний із осмисленням філологічного досвіду аналізу контрфактичних суджень [5-6], який виводить нас на проблему різного ступеню модальності етичних цінностей, освітніх цінностей, та й цінностей загалом – розкриття такого потенціалу дає можливість не лише у теорії, але, передусім, на практиці визначити увесь реєстр можливостей опертя особистості на цінності – як індивіда, як представника певних спільнот чи суспільства, і нарешті – як представника людства. Лише володіючи достатньою мірою цим реєстром, можна як чітко відокремлювати освітні знання від освітніх цінностей, так і успішно спиратися на певні цінності при виробленні освітніх знань зі знань іншого статусу, передусім наукового.

Література

1. Вітгенштейн Л. Філософські дослідження / Людвіг Вітгенштейн ; [пер. з нім. Є. Поповича] // Л. Вітгенштейн. Tractatus logico-philosophicus ; Філософські дослідження. – К. : Основи, 1995. – С. 87–309.

2. Габермас Ю. До реконструкції історичного матеріалізму / Ю. Габермас ; [пер. з нім. В.Купліна]. – К. : Дух і Літера, 2014. – 320с.
3. Култаєва М. Педагогічна провінція Петера Слотердайка: революції на прикордонні / М. Култаєва // Філософська думка. – 2016. – № 2. – С. 94-112.
4. Поппер К. Р. Объективное знание. Эволюционный поход / К.Р.Поппер ; [пр. с англ. Д.Г. Лахути ; Отв. ред. В.Н. Садовський]. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 384 с.
5. McNamara P. “Must I Do What I Ought? (or Will the Least I Can Do Do?) / Paul McNamara // Mark A. Brown & Josй Carmo (Editors) Deontic Logic, Agency and Normative Systems – DEON’96: Third International Workshop on Deontic Logic in Computer Science, Sesimbra, Portugal, 11–13 January 1996, Workshops in Computing. – Berlin: Springer, 1996. – P. 154–173.
6. von Fintel K. How to Say Ought in Foreign: The Composition of Weak Necessity Modals / Kai von Fintel, Sabine Latridou // Jacqueline Guyron & Jacqueline Lecarme (eds.), Time and Modality (Studies in Natural Language and Linguistic Theory 75). – New York: Springer, 2008. – P. 115-141.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.М. Бойченко

Высшее образование может быть успешным только при условии специальной работы по развитию обеих его основных составляющих – ценностной и когнитивной. Среди ценностей образования первой следует назвать именно знание как ценность и само образование (обучение, воспитание) как ценность. Когнитивные основы педагогической эпистемологии раскрывают ее сердцевину – то есть позволяют определить ее внутреннюю цель, которой является знание как учебный материал. Следует говорить скорее о различных принципах и способах технологизации на разных этапах обучения. Имея дело с различными контекстами применения знаний, мы должны по-разному их формализовать, в том числе применять различные программы их компьютерной обработки. Только определив такие общие параметры формализации знаний, можно успешно применять приемы информатизации педагогического процесса. Любая исследовательская программа, как и, в конце концов, сама познавательная парадигма по своей сути является планом действий. Отличие заключается в том, что этот план управляет поведением не одного человека, а целой социальной группы, точнее коллектива единомышленников, которые разделяют основополагающие принципы определенной науки. Педагогика предстает одновременно как система знаний и система ценностей: если на институциональном уровне, а тем более на уровне общества и его идентификации эти две системы стоят перед проблемой их согласования, то для личности знания и ценности слиты воедино – прежде всего благодаря образованию. Расщепление знаний и

ценностей возможно скорее аналитически, если же знания и ценности находят своих защитников в различных социальных группах, то это является свидетельством социальных патологий, которые могут повлечь как радикальные социальные изменения, так и крах общества как целостности.

Ключевые слова: высшее образование, ценности, знания, педагогические технологии, педагогическая эпистемология.

AXIOLOGICAL AND COGNITIVE DIMENSIONS OF HIGHER EDUCATION

N.M. Boychenko

Higher education can be successful only if special work on the development of two of its main components – value and cognitive. Among the values of education one should first call knowledge as the most valuable and education (training, education) as value. Cognitive foundations of teaching epistemology reveal its core – that can determine its internal goal, which is the knowledge as a educational material. It should rather talk about the different principles and methods for technologization at various stages of training. Dealing with different contexts of application knowledge, we have different ways to formalize it, including the use of various applications of computer processing. Only by defining the following general settings with formalize knowledge, you can successfully apply the techniques of informatization to educational process. Any research program, as well as, eventually, the very cognitive paradigm is essentially a plan of action. The difference is that this plan controls the behavior not of one person but of a social group, or rather the team of associates who share certain fundamental principles of science. Pedagogy is presented both as a system of knowledge and system of values at the institutional level, and especially at the level of society and its identification of these two systems facing the challenge of reconciliation, then individual knowledge and values merged – especially through education. Splitting knowledge and values is rather analytically possible, if the knowledge and values have their defenders in different social groups, it is evidence of social pathologies that can lead to a radical social change and the collapse of society as a whole.

Higher education can be successful only if special work on the development of two of its main components – value and cognitive. Among the values of education one should first call knowledge as the most valuable and education (training, education) as value. Also person receives education for the sake of the future of public recognition, which will provide access to a number of material and spiritual wealth, will provide the foundation for future family and other personal projects. Finally, carrying out a preliminary examination of values that have relevance to education can not be ignored and the values that formally belong to other spheres of social life and other social systems – economic, political, legal, religious, aesthetic, etc. values substantially, although and each in its own way, to motivate education. Cognitive foundations of teaching epistemology reveal its core – that can determine its internal goal, which is the knowledge as a educational material.

Scholar, teacher and specialist practices operating information that coincides only partially. You should refer to the image of "black box" for that what happens inside is unclear, but clearly know that you must provide the "input" to the "black box" in order to get something that is expected. For pedagogy what is happening in science remains a "black box" incomprehensible to the end of the procedure, but the teacher rightly expects that the results of these procedures will give the result to be useful for education – what is commonly called the scientific data. Furthermore, for practitioners are not always clear operations that makes a teacher, they are to them as the "black box", but the result – professionally educated person who is ready to begin practice in a particular area and has the necessary professional competence. Thus, the "output" of each language game should be information that is required for the following language games – at least when talking about the pedagogy from the cognitive point of view. If we consider the educational process as a "black box" that can be considered its "input" scientific evidence, and "output" – professional competence. And as the very education system decides what constitutes appropriate scientific data, so only the future employer decides what constitutes adequate professional competence. Thus, the "input" should be such technologization on the principles to be agreed between science and education, the "output" – between education and the requirements of professional practice, and only inside the educational process are used purely educational technology.

It should rather talk about the different principles and methods for technologization at various stages of training. Dealing with different contexts of application knowledge, we have different ways to formalize it, including the use of various applications of computer processing. Only by defining the following general settings formalize knowledge, you can successfully apply the techniques of informatization of educational process. Due to a clear outline boundaries of formalization one can carry a total computerization of learning, not just segmental, occasional use of information technology. It should be then reformatting all the educational material, making it more analytically organized. Actually, one can talk about pedagogy as logic that operates on specific variables to be only the rules of coordination, adherence and submission. Any research program, as well as, eventually, the very cognitive paradigm is essentially a plan of action. The difference is that this plan controls the behavior not of one person but of a social group, or rather the team of associates who share certain fundamental principles of science. Pedagogy is presented both as a system of knowledge and system of values at the institutional level, and especially at the level of society and its identification of these two systems facing the challenge of reconciliation, then individual knowledge and values merged – especially through education. Splitting knowledge and values is rather analytically possible, if the knowledge and values have their defenders in different social groups, it is evidence of social pathologies that can lead to a radical social change and the collapse of society as a whole.

Key words: higher education, values, knowledge, educational technology, educational epistemology.