

Самчук З.Ф. Когнітивна функція освіти: діалектика трансчасового та конкретно-історичного // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1), 2011. – Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – Т. 1. – 636 с. – С. 198 – 214.

Стаття викладена в авторській редакції (на момент подання до друку)

Самчук З.Ф.

Когнітивна функція освіти: діалектика трансчасового та конкретно-історичного

Генерування і трансляція знань, організація процесу пізнання за ефективним алгоритмом належить до безперечних, консенсусних функцій. Також нема заперечень щодо двоєдиної – трансчасової та конкретно-історичної – онтологічної природи освітньої сфери. Світоглядна інтрига зберігається щодо найскладнішого аспекту – діалектики взаємодії освітнього інваріанту з його генезисом, становленням, історичною динамікою, принципом розвитку.

Ключові слова: *знання, пізнання, інваріант, генезис, когнітивна функція, світоглядний рівень, філософія освіти.*

Сутність кризи культури ХХ століття Х.Ортега-і-Гассет визначив як феномен життєвої дезорієнтації, внаслідок якої людина не знає, «за яким світоглядним годинником жити», коли звичні й здавалося б непорушні життєві орієнтири втрачають свою усталеність, очевидність і переконливість, коли система цінностей, котра ще недавно організовувала буття і надавала йому принаймні видимість осмисленості, раптово втрачає свою імперативність, а те, що покликано її замінити, ще не досягло необхідної усталеності й переконливості. Всі ці ознаки наявні в суспільному бутті сучасної України – більше того, вони набувають надзвичайної виразності й експресивності з огляду на взаємопотенціюючий ефект труднощів перехідного періоду.

За всієї небезпеки й обтяжливості окреслена ситуація не позбавлена позитивного значення і творчої перспективістики для філософської думки, оскільки вона спонукає науково-освітню ойкумену здійснювати критичне переосмислення аксіологічно-телеологічного фундаменту суспільного буття в усій його суперечливості й багатоманітності. Та попри те, що до цієї проблематики звертаються з акцентованою методичністю, відсутність концептуальної переконливості призводить не до теоретичного розв'язання освітньої проблематики, а, скоріше, до її суто статистичного накопичення чи, в кращому разі, сякої-такої систематизації.

Свого часу Р.Гвардіні здійснив виразне змалювання кризової симптоматики в культурній сфері. Він писав: «Нині сумніви й критика проростають буквально зсередини самої культури. Ми їй більше не довіряємо. Ми не можемо, як це було в епоху Нового часу, сприймати її як наш

субстанційний життєвий простір і надійний життєвий прихисток. Тим більше ми не вбачаємо в ній втілення істини нашого буття.» [1; с.289] Теза Р.Гвардіні цілком коректно поширюється на сферу вітчизняної освіти.

Х.Ортезі-і-Гассету належить авторство понятійного конструкту «вертикальне вторгнення варварства». Сутність цього терміну полягає в тому, що «варваризація відбувається не в результаті якихось зовнішніх причин (завойовників, стихійного лиха тощо), а проростає із надр соціуму, котрий виявився неспроможним впоратися з актуальними світоглядними проблемами.» [9; с.150] З цією тезою перегукується вердикт В.Андрущенка та Л.Губерського: «Не маючи належних знань і ніколи не займаючись наукою, псевдоеліта нав'язала суспільству стійку недовіру до науки, культури, людських цінностей. Відсторонюючи від державотворчого процесу дійсних вчених, вона потурбувалася про «присвоєння» собі відповідних наукових звань і ступенів, назвала себе «професорами» й «академіками», засвітила наукове поле псевдоідеями й науковоподібними пропозиціями.» [2; с.15]

Оскільки в основі зазначеної кризи лежить світоглядний чинник, то неухильних ознак набуває рефлексія щодо світоглядних основ сучасної культури загалом і освіти як її невід'ємної складової частини зокрема. Основним складником світогляду є знання. Власне, світогляд є знанням людини про світ. Однак «не кожне знання є світоглядом. Щоб стати ним, знання має отримати відповідне узагальнення, пройти через горнило людського досвіду, отримати як інтелектуальне, так і емоційно-чуттєве наповнення. Світоглядним знанням є знання не лише про світ, а й знання про людину як частину світу і водночас його перетворювача, творця світу власної культури, про місце людини в цьому світі, спрямованість розвитку людського життя, про перспективи й долі людини і людства. Знання у цьому вимірі кристалізуються як переконання, а ще в більш глибокому розумінні – як принципи та ідеали. Тому світогляд є не просто знанням, а знанням глибоким, фундаментальним, узагальненим до рівня переконань, принципів та ідеалів, завдяки яким людину утверджує власну долю в конкретному життєвому середовищі.» [2; с.28]

Доречним виявиться ще одне посилання на В.Андрущенка та Л.Губерського: «Світогляд є системою принципів, знань, ідеалів, переконань, ціннісних орієнтацій, надій та вірувань, котрі визначають діяльність індивіда або соціального суб'єкта, є формою його суспільної самосвідомості, через яку суб'єкт усвідомлює свою соціальну сутність і оцінює духовно-практичну діяльність. Світогляд – інтегральне духовне утворення, яке спонукає до практичної дії, до певного способу життя та думки. У структурному плані прийнято виокремлювати в ньому такі рівні, як світовідчуття, світосприйняття та світорозуміння.» [2; с.30]

Поширені спроби уподібнити предмет освіти *знанням, вмінням і навичкам суб'єктів освітнього процесу* слід визнати надто абстрактними. Насправді сутність проблеми знаходиться значно глибше: **які** знання, вміння й навички, **яким** чином, **якими** засобами і **в ім'я чого** набуваються? Також доводиться констатувати тривожний симптом: в експертному середовищі панує консенсус з приводу того, що в Україні згасає не лише *когнітивна* функція освіти – виробництво нового знання, а й *соціальна* – забезпечення науково-технічного і

соціального прогресу. Як наслідок – рельєфно вимальовується небезпечна тенденція деінтелектуалізації українського суспільства по всій вертикалі: від еліт до люмпенів.

Значна частка провини за це лежить на самих освітянах. Як визнають В.Андрущенко та Л.Губерський, «ми не створили цікавих і глибоких за змістом україномовних підручників, не впровадили нових методик, не спрацювали на рівні громадськості, не створили ефективно діючих товариств і осередків вивчення української мови. Ми надто політизували цю проблему і як результат – більша частина населення (навіть з університетською освітою!) державною мовою не володіє.» [2; с.198]

Отже, *яким є покликання освіти, в чому воно полягає? В засвоєнні знання? В його накопиченні? Чи в поглибленні, нарощуванні творчого, евристичного потенціалу мислення і людського єства в цілому? Очевидно, реконструюючи дефініцію «освіта», ми не в змозі обминути знання як фундаментальну спрямованість освітнього процесу.* В цьому сенсі класичне визначення освіти через процес і результат засвоєння систематизованих знань і навичок, необхідних для життя, залишається прийнятним. Однак, це прийнятність в цілому, загалом. Детальний же розгляд вимагає значних уточнень і корекцій.

Йдеться, зокрема, про динаміку поповнення масиву знань. Адже якщо на момент розпаду Римської імперії людство поповнювало вантаж знань протягом тисячоліття, якщо в часи «весни народів» XIX століття аналогічний результат досягався вже протягом ста років, то на зламі XX – XXI століть обшир лише наукових знань людства зростав удвічі впродовж 10–12 років. Стиснення наведених часових рамок відбувається в геометричній прогресії. Така вражаюча поступальність накопичення масиву знань спонукає до адекватних ціннісно-світоглядних і смислотворчих висновків.

Найочевидніший серед них свідчить на користь безперспективності перетворення освіти на тривіальну гонитву за знаннями, адже ще Геракліт констатував, що велика кількість знань не гарантує навіть посереднього розуму, а мудрості – й поготів. А от Платон уподібнював знання до харчів: за аналогією з тим, як можуть виникати проблеми із засвоєнням неякісної чи непоєднуваної їжі, так само є великий ризик наразитися на небезпеку у випадку некритичного накопичення знань. Якщо ж бути ще точнішим – зауважував Платон, – то ризику значно більше в отриманні знань, аніж у поглинанні їжі сумнівного походження.

Висновок зводиться до неприйнятності механічного, *кількісного* засвоєння знань індивідом. Адекватною відповіддю на виклик часу може бути лише вибірковий, *якісний* принцип засвоєння знання. Аби досягти цієї мети, конче необхідно якомога детальніше структурувати суцільний інформативний масив, розбивши його навіть не стільки за дисциплінами, скільки за проблематикою, науковими підходами, засобами й механізмами здобування знань.

Дослідження й аналіз освітніх функцій передбачає їх структурування щонайменше за кількісною та якісною ознаками. Кількісний аспект освіти з'ясовує оперативно-функціональний status quo індивіда в освітньому

середовищі, соціумі, житті взагалі. Що стосується якісного аспекту освітніх функцій, то він вказує на міру розкриття особистісного потенціалу суб'єкта освітнього процесу, його природних здібностей, індивідуальних задатків, таланту, геніальності. За великим рахунком, якісний аспект освітніх функцій співпадає з метою, родовим призначенням освіти як такої. Однак, не варто забувати, що за відсутності необхідних (мінімально необхідних) кількісних параметрів освітніх функцій, якісні параметри виявляються заблокованими й нерозкритими. Це означає потребу гармонійного поєднання і оптимального взаємодоповнення кількісних і якісних аспектів освітніх функцій.

І.Кант аргументовано стверджував: «За відсутності знань неможливо стати філософом, однак знання ніколи не гарантували появу філософів, якщо зв'язок знань і навичок не утворював продуктивної єдності, якщо не виникало усвідомлення відповідності цієї єдності найвищим цілям людського розуму.» [5; с.332] Висновок зводиться до неприйнятності механічного, *кількісного* засвоєння знань індивідом. Адекватною відповіддю на виклик часу може бути лише вибірковий, **якісний** принцип засвоєння знання.

Аби досягти цієї мети, конче необхідно якомога детальніше структурувати суцільний інформативний масив, розбивши його навіть не стільки за дисциплінами, скільки за проблематикою, науковими підходами, засобами й механізмами здобування знань. У відповідність до суспільної мети освіти слід привести й систему оцінок. Тобто оцінка має віддзеркалювати не стільки *кількісно*-механічний рівень засвоєних знань, скільки оперативно функціональні можливості індивіда в освітній сфері – тобто йдеться знову-таки про **якісні** параметри освітнього впливу.

Виникнення філософії означало появу особливої світоглядного аспекту – пошуку гармонії знань про світ із життєвим досвідом людей, з їхніми ідеалами, цілепокладанням, духовними пріоритетами. Ще древньогрецька філософія засвідчила надзвичайно цінне прозріння: саме по собі знання і пізнання є недостатнім, неповноцінним – воно набуває смислу і виправдання лише в поєднанні з цінностями людського життя. Ще один світоглядний здобуток полягав у тому, що мудрість – це не якась готова даність, яку можна відкрити, привласнити і з користю для себе використовувати; мудрість – це перманентна інтелектуальна напруга і пошук; це, скоріше, **шлях у рух у певному напрямку**, аніж *фіксована, статична точка на цьому шляху і в процесі цього руху*.

Як зазначає С.Ліпман, «двома важливими цілями освіти завжди були передача знань та культивування мудрості. У традиційних суспільствах із високим рівнем стабільності перевагу мала перша із цих цілей. Знання, що розумілося в таких суспільствах як зібрання істин, передавалося від старшої генерації до молодшої. Воно сприймалося як низка вічних цінностей, прийнятність яких у незмінному світі є поза будь-яким сумнівом.» [7; с.33]

Як слушно зазначає В.Кремень, «досягнення знання і мудрості – мета освіти. Вони є сторонами суперечності, бо сама мудрість містить у собі діалектичну суперечність між пізнавальними та ціннісними початками. На відміну від абстрактного мислення, яке поділяє реальність на емпіричне та теоретичне, актуальне та потенційне, мудрість як «голос душі» дає можливість розгледіти пізнання як духовне бачення, духовне проникнення людини в

сутність речей і явищ. Адже мудрість – це результат пізнання життя в його ціннісному аспекті, життєво-досвідне осягнення цінностей. Завдяки мудрості людина здатна поєднувати в собі пізнання й оцінювання, інформацію та її смисл.» [6; с.375]

Філософія оперує питаннями, з яких людське знання або починається, або якими закінчується. Питання філософії – або початкові, або завершальні з точки можливостей нашого розуму. Відтак, найбільш філософичної слід визнати ту проблематику, при розгляді якої думка досягає найвищого рівня узагальнення, абстрагування.

Філософія – це теоретично сформульований світогляд, система найбільш загальних теоретичних поглядів на світ, на місце в ньому людини, на з'ясування особливостей різних форм відношення людини до світу. **Від інших форм світогляду філософія відрізняється не стільки предметом, скільки способом його осмислення, ґрунтовністю інтелектуальної розробки проблем і методу підходів до них.** Ось чому, визначаючи філософію, йдеться про *теоретичний* світогляд і *систему* поглядів.

Основні відмінності між *емпіричним* та *теоретичним* знанням визначаються так: якщо емпіричні знання генеруються в процесі порівняння предметів і уявлень про них, що дозволяє виокремити в них однакові, загальні властивості, то теоретичні знання виникають в процесі аналізу ролі та функцій деякого особливого відношення всередині цілісної системи, яке генетично є початковою основою всіх її виявів.

Процес теоретичного аналізу дозволяє відкрити генетично початкове відношення цілісної системи як змістовну основу, сутність. Якщо емпіричні знання спираються на спостереження і відображають в уявленнях зовнішні властивості предметів, то теоретичні знання, що виникають на основі уявного перетворення предметів, відображають їх внутрішні відносини і зв'язки і виходять за межі уявлень. У теоретичних знаннях фіксується зв'язок реально існуючого загального відношення цілісної системи з її різними виявами, зв'язок загального з одиничним.

Теоретична новизна нових концепцій завжди базувалася на їх високій гуманітарній культурі, на нових філософських ідеях, на глибокому проникненні в світоглядні особливості своєї епохи, чому сприяла інтенсивна зацікавленість у розв'язанні соціальних, політичних та економічних проблем. Найглибші педагогічні роздуми, проекти і концепції були наслідком пошуку загальнокультурної, логічно і теоретично фундаментальної основи педагогічної сфери знання і досвіду, результуючим ефектом обговорення загальної ідеї освіти і виховання: теоретичним, історично-рефлексійним визначенням відповідних цій ідеї цілей, завдань і засобів її здійснення освітніми практиками.

Процес конкретизації емпіричних знань полягає в підборі ілюстрацій, прикладів, що входять у відповідний клас предметів. Конкретизація теоретичних знань полягає у виведенні й поясненні особливих виявів цілісної системи. Необхідним засобом фіксації емпіричних знань є понятійно-термінологічний апарат: спочатку теоретичні знання виражаються в способах розумової діяльності, а потім за допомогою різних символічно-знакових засобів – зокрема, засобів природної та штучної мов.

Ведучи мову про сутність, емпіризм має на увазі виявлення усталеного, повторюваного інваріанта. Під сутністю розуміється те, що пізнається в абстрактних формальних поняттях. Вважається, що загальне, яке фіксується у формальних абстрактних поняттях, є віддзеркаленням сутності. Сутність – це сукупність сталих ознак об'єкта, внутрішні необхідні зв'язки, об'єктивно існуючий, необхідний зв'язок між явищами і властивостями об'єктивного світу.

На відміну від інших видів теоретичного пізнання (математики, природознавства тощо), філософія є *універсальним теоретичним пізнанням*. Як зазначав ще Аристотель, спеціальні науки зайняті вивченням конкретних видів (типів) буття, філософія ж спрямовує свої зусилля на пізнання найбільш загальних принципів, основ і першопричин суцього. На думку І.Канта, основне завдання філософії полягає в синтезі чи, принаймні, в узгодженні різнопланових людських знань. Саме філософія покликана надати континууму знань систематизованої стрункості та взаємопотенціуючої єдності.

У праці «Що таке філософія?» Ж.Дельоз і Ф.Гваттарі наполягали: «Філософія – це мистецтво прагнення прозорості. Її головна мета – винести на поверхню й оголити потаємне, приховане чи просто непомітне. То ж не дивно, що спочатку філософія йменувалася як *aletheia*, що означає *розвінчування*. Розвінчувати ж – це вимовляти слово: *logos*. Якщо *містицизм* – це мовчання, то *філософія* – слово, оголене буття речей, слово про буття: онтологія. Якщо містицизм прагне бути мовчанням про таємницю, то філософія воліє стати таємницею озвученою, вербалізованою.» [3; с.38]

Завдання філософії полягає в тому, щоб сформулювати сутнісні, визначальні основи буття, яке досягається розумом. Зрештою, якщо комусь заманеться поділитися знанням, яке перевищує межі розумового досягнення, то це слід тільки вітати. Хоча, в такому випадку матимемо справу вже не з філософією в строгому розумінні слова, а з чимось іншим – наприклад, з *lapis philosophorum*^{*}, *mysterium magnum*^{**} божественним одкровенням, провидінням чи тим, що Паскаль назвав *esprit de finesse* (витончений розум, проникливий дух). Цей концепт поєднує відчуття, почуття, інтуїцію надраціонального буття людини, її метафізичний досвід. Це щось на кшталт яснобачення (грецькою – *енойхіон*) – спроможності бачити своєрідним внутрішнім оком, духовним зором, на чому безупинно наполягали Я.Бьоме та І.Сведенборг.

У кожному разі «філософія не пропонує *нового знання* як такого у тому сенсі, як нове знання породжує конкретні науки; вона надає можливість *нового бачення* вже наявного знання, інакше кажучи, не даючи *нового матеріалу*, надає *нову точку зору*.» [4; с.17] Л.Шестов у цьому контексті сформулював блискучий афоризм: «Завдання філософії полягає не в тому, щоб оберігати сон, а в тому, щоб зробити продовження сну неможливим.» [13; с.345]

Якщо соціологічний інтерес до певної проблеми пояснюється перш за все фактом її *соціальної відносності*, тобто особливістю соціальних контекстів даної проблематики, то для філософії необхідним є досягнення *граничної виразності* проблематики безвідносно до будь-чого, будь-яких контекстів. «З

* філософський камінь (лат.).

** велика таїна (лат.).

точки зору соціальних досліджень немає значення, чи істинні закони природи в об'єктивному сенсі; важливо інше: чи рахуються з ними люди, чи керуються ними у своїх діях. Якщо в суспільстві, яке підлягає вивченню, «науковий» багаж включає переконання, що земля не родитиме доти, доки не будуть виконані певні обряди або не будуть вимовлені певні заклинання, то нам слід вважати це настільки ж важливим, як і будь-який закон природи, який ми в даним момент визнаємо вірним.» [12; с.14]

Це – особливість суспільного типу знання, «цілісний соціальний факт» (за визначенням М.Мосса). Причиною ж такого наслідку є те, що суспільство має виразно двоїстий характер, володіючи водночас *об'єктивною фактичністю* та *суб'єктивними значеннями*. Що ж стосується структури соціальної реальності, то вона конституюється суб'єктами значення. Вердикти такого суб'єкта не завжди науково досконалі: «Ліки, з точки зору соціального дослідника, – це не те, що лікує хворобу, а те, що на переконання людей матиме такий ефект.» [12; с.13]

У фокусі соціального буття ключового значення набуває аспект, не стільки *що* знання віддзеркалює, містить і т.п., скільки питання *хто* знання створює, *хто* його використовує, а також *як і з якою метою він це робить*. Йдеться не лише про соціально суб'єктні передумови і результати пізнання, а й про самий процес, про його конструкцію. Іншими словами, увага акцентується на суб'єктності знання. Під суб'єктом в даному разі слід розуміти не абстрактний схематизм, а людські індивіди як ансамблі конкретно історичних форм спілкування і самоствердження. В цьому контексті знання асоціюється з діяльними, предметними, знаково-символічними засобами взаємозв'язку між людьми, між різними фрагментами людського досвіду, розпорошеними у сфері соціального часу і простору.

У процесі соціального відтворення знання не лише відображає буття, а й виражає те, що безпосередньо відобразити неможливо. Воно фіксує соціальні взаємодії і слугує засобом зв'язку суб'єктів, розділених соціальним часом і простором. Відтак, воно виконує функцію наскрізного просторово-часового соціального зв'язку; воно забезпечує відтворення логіки соціального буття за межами того, що можна зафіксувати безпосередньо.

Оскільки знання є елементом соціального процесу, то воно не лише відображає людське буття, а й мотиваційно-спонукальні особливості взаємодії, самоідентифікації, спонуки тощо. З позицій посткласичної ситуації варто додати, що знання і пізнання слугують не лише об'єднавчим засобом для забезпечення соціального відтворення, а й інструментом розширення соціального відтворення, засобом введення в нього нових предметностей за умов підвищеної щільності взаємодій між різними суб'єктами і системами. Працюючи над творенням соціальної реальності, пізнання саме входить до складу соціальних фрагментів і робить необхідними подальші зусилля людей по їхньому використанню і відтворенню.

Наявність знання коректно фіксується тоді, коли воно відтворюється і розвивається, є динамічною формою соціального буття, забезпечує єдність буття окремих індивідів, пов'язуючи їх в динамічну полісуб'єктну сукупність. В гносеологічному розумінні ключовою характеристикою знання є його зміст, а

в соціальному – форма, котра забезпечує відтворення людського буття, оскільки знання пов'язують воєдино різні інтервали, фрагменти і аспекти буття, то при найближчому розгляді воно виявляється формою відтворення багатомірності цього буття, образ якого відтворюється на рівні образів дій, спонук, мотивів тощо.

Як форма соціальної динаміки, знання реалізує безпосередні та опосередковані зв'язки між людьми, їхнє відношення до предметності і саморефлексію. В історичному вимірі воно є умовою співбуття індивідів, їхньої діяльності і досвіду. В онтогенетичному сенсі знання первісно співпадає з діяльністю індивіда, а згодом стає внутрішньою формою особистісного становлення, а також зовнішньою формою людських і предметних контактів. Причому, різні його аспекти (індивідуальні, предметні, інтенційні, комунікативні та інтерактивні) генетично взаємопов'язані один з одним: індивідуалізоване пізнання апіорі передбачає спільне знання як передумову і водночас як результат; предметне знання робить можливим опосередковане спілкування, а предметна самореалізація особистості є умовою накопичення і трансляції знання.

Збагнути парадигмальні зсуви у сфері єдності знання можна лише в тому разі, якщо врахувати історичні зміни, пов'язані з її інституціоналізацією, суверенізацією науково-освітньої діяльності, її внутрішньою структурізацією та диференціацією, з пошуками ефективних способів залучення знання до практичної діяльності. Питання єдності знання актуалізується насамперед у контексті та внаслідок набуття наукою особливого соціального статусу, її дистанціювання від повсякденного досвіду людей, а також з підвищення її впливу на практичну життєдіяльність.

Освіта є тим механізмом, що забезпечує передачу наукових знань від одного покоління до іншого. Щоправда, «знання передаються і іншим способом – через життєвий досвід, культуру, безпосереднє спілкування людей. Однак освіта – і в цьому її принципова відмінність від інших засобів передача знань – забезпечує цьому процесові системність і цілеспрямованість. Одночасно освіта виховує в людини здатність користуватися цими знаннями, вибудовувати на їхній основі власну практичну діяльність. Спираючись на знання, освіта вибудовує ціннісний світ особистості, навчає людину жити за законами культури. Важливим є ще одна обставина: освіта передає людині переважно наукові знання і тим самим формує її наукову картину світу.» [2; с.44]

На рівні повсякденності люди є стихійними холістами. Приміром, вони не бачать необхідності в структуруванні проблеми виживання чи екологічного оптимуму на біологічний, культурологічний, технологічний та політичний аспекти. Вони мають потребу в знанні про свою повсякденність, яке було б органічно вписане в масштаби їхнього досвіду, адаптоване до форм і способів повсякденного буття. Систематизація цього знання відбувається аж ніяк не за стандартами розмежування наукових дисциплін, а під впливом проблем, викликів і цілепокладаючий проектів, зумовлених практикою повсякденної дійсності.

Наукові знання істотно відрізняються від житейських і донаукових. Вони передбачають «не лише констатацію фактів та їхній опис, а й пояснення,

доведення, усвідомлення їх відповідно до всієї системи понять певної науки. Життєве пізнання поверхово констатує, як відбувається та чи інша подія. Наука ж дає відповідь не лише на питання «як?», а й на питання «чому». Сутність науки полягає не лише в доведеному, достовірному узагальненні фактів, а й також у тому, що за випадковим вона бачить необхідне й закономірне, а за одиничним – загальне. Саме тут вона перетворюється на світогляд людини – в науковий світогляді, який окрім усього іншого передбачає розвиток подій, явищ і процесів.» [2; с.44]

Наукове знання є: а) сутнісним – у тому розумінні, що в ньому розкривається сукупність стійких ознак об'єкту; б) узагальненим – воно характеризує об'єкт лише як представника якогось класу, визначаючи усталені ознаки, властиві всім об'єктам класу; в) обґрунтованим; г) системно організованим – у тому сенсі, що утворює впорядковану сукупність понять; д) має власну мову, в основі якої знаходиться категоріальний апарат науки (по відношенню до кожної категорії мають спрацьовувати правила логіки). Серед сутнісних ознак наукового знання виокремлюють: цілеспрямований характер, наявність спеціального об'єкта дослідження, застосування спеціальних засобів, однозначність термінів. Відповідно до цього наука є сферою людської діяльності, функція якої – вироблення і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність.

Завдання науки – виявляти, генерувати, накопичувати, культивувати і піддавати перевірці знання. Серед ідентифікаційних ознак науково-дослідницької діяльності виокремлюють: 1) характер мети – пізнавальний; 2) виділення спеціальної сфери досліджень; 3) застосування спеціальних засобів пізнання; 4) однозначність термінології. Основним покликанням педагогічного наукового дослідження є добування нових достовірних знань про процеси навчання і виховання, розкриття їх сутності (внутрішня структура, виникнення, функціонування і розвиток), розкриття об'єктивних і закономірних зв'язків між педагогічними явищами.

Найвищою формою, в якій існує наукове знання, є теорія як упорядкування системи понять науки, в якій відбивається і закріплюється знання. Це система знань високого ступеня узагальнення, які орієнтовані на пояснення тих чи інших сторін дійсності й складають основу практичних дій. Теорія є результатом і водночас засобом наукового дослідження. Хоча наукове дослідження не вичерпується власне теоретичним пізнанням і включає інші необхідні етапи, але теоретичне пізнання є його серцевиною, суттю, без якої пізнання не буде науковим, тобто не буде теорією – системно організованою, логічно зв'язаною сукупністю понять, законів і ін.

Пізнання є специфічним видом діяльності людини, спрямованим на осягнення навколишнього світу і себе в цьому світі. Це процес набуття, культивування і розвитку знань, їх перманентне поглиблення, розширення і вдосконалення. Кожній формі *суспільної свідомості* (науці, філософії, міфології, релігії тощо) симетрично відповідає специфічна *форма пізнання*. Сутнісним ідентитетом наукової форми суспільної свідомості є наукова форма пізнання.

Основною метою і найбільшою цінністю наукового пізнання є об'єктивна істина, котра досягається переважно раціональними засобами і методами – щоправда, не без участі живого споглядання. У кожному разі ключовою характерною ознакою наукового пізнання залишається об'єктивність і усунення суб'єктивістських аспектів пізнавальної діяльності. Водночас не варто ігнорувати той факт, що активність суб'єкта – найважливіша умова і передумова наукового пізнання. Її неможливо реалізувати і ефективно застосувати за відсутності конструктивно-критичного ставлення до дійсності, котре заперечує догматизм, апологетику та інші контрпродуктивні форми оперування знанням.

У гносеологічному сенсі наукове пізнання являє собою складний і суперечливий процес набуття і відтворення знань, котрі утворюють цілісну систему понять, теорій, гіпотез і законів, що перебувають у динамічному розвитку і закріплені на рівні штучної мови (хімічних формул, математичної символіки, понятійно-категоріального апарату кожної дисципліни). Сучасна методологія виокремлює різні рівні критеріїв науковості, відносячи до них насамперед внутрішню системність знання, його несуперечливість, можливість перевірки засобом дослідів, відтворюваність, відкритість для критики, свободу від упередженості, чіткість тощо. Безперечно, наведені критерії в тій чи іншій мірі можуть бути присутніми і в інших формах пізнання, однак там вони не є визначальними.

З плином часу у кожному суспільстві змінюються чинники, канали, суб'єкти впливу на пізнавальну діяльність, відповідно – засоби її стимулювання, відтворення і розвитку. У самій пізнавальній діяльності помітні зміни акцентів у її тлумаченні, в характеристиках її якостей. Останнім часом значно зросла частка прагматичних критеріїв і знизилася значення критеріїв гносеологічних, міркування про корисність пізнання відтісняють на другий план оцінки обґрунтованості процесу пізнання й істинності його продуктів.

У науковому пізнанні помітне зрушення в самій постановці проблеми соціальної зумовленості пізнання. Якщо в другій половині XIX і в першій половині XX століття йшлося про дію або вплив суспільства на науково-пізнавальну діяльність, то з середини минулого століття соціальні детермінанти пізнання виявляються «всередині» науки – у формах взаємодії, інтеграції і конфліктів між групами й окремими ученими, а також у формах особистої самореалізації.

Розмежування соціальних та гносеологічних, позанаукових та внутрішньонаукових детермінацій пізнання до кінця XX сторіччя втрачає колишню жорсткість. Виникає проблема тісних взаємодій зовнішнього та внутрішнього, соціального та гносеологічного аспектів пізнання. Ускладнюються погляди на соціальну зумовленість пізнання. З'ясовується обмеженість методології, котра витікає із жорсткого розмежування соціального та гносеологічного, зовнішньої та внутрішньої детермінації науки.

Відбулися істотні зрушення в розумінні соціальності, а відтак – і соціальної зумовленості пізнання, яке визначається не стільки оформленою новою концепцією соціальності, скільки невдоволеністю традиційним, звичним, стандартним уявленням про соціальне. В системі координат такого

розуміння соціальності колективність розкривається як спів-буття, а звернення до ідей *якості* життя натякає, що час зредукованих (до рівня «гвинтиків» соціальної машини) людських ресурсів минає.

Пошук нових форм організації наукового знання – важливий шлях реформування системи освіти. Нині формується новий образ науки, який істотно заперечує догматизований нормативізм та унітаризм просвітницької концепції. Водночас істотних змін зазнають і концептуальні підходи до розуміння освіченості. Поряд з традиційними, нині в педагогіці формуються нові уявлення про людину і освіченість, відбувається зміна антропологічних основ педагогіки. Водночас варто прислухатись до застережень історичного досвіду: будь-яке перебільшення значущості тих чи інших пізнавальних інструментів спотворює якщо не розвиток пізнання в цілому, то, принаймні, його філософсько-методологічне розуміння.

Справді, «на визначення цілей, напрямів, завдань наукових досліджень слід звернути особливу увагу, бо в складних економічних умовах відбувається стихійна орієнтація не на креативний розвиток, який відповідає світовій науці як продуктивній системі, а на створення продуктів, що пристосовують знання країн-виробників до місцевих умов промислового розвитку і соціального функціонування. Небезпечність цих тенденцій полягає не лише в тому, що гальмується творчий розвиток країни, а й особливо у тому, що в ньому не вбачають негативного явища, оцінюючи його як практичну спрямованість, ефективність тощо.» [6; с.194-195]

Важливим для визначення сутності філософії освіти є з'ясування того, «чим відрізняється «освічена людина» від «людини знаючої і компетентної» і що таке «людина культурна» – складний результат духовного розвитку чи просто «освічена або навчена». Реальна цінність цих «моделей» у суспільстві або знижується, або звужується до рівня «ринкової потреби», яка дуже низька. Динаміка цих процесів детально не досліджена, проте вони свідчать про необхідність їх подальшого виявлення, оскільки актуалізують проблеми освіти в цілому.» [6; с.270]

Сьогодні освічена людина – це не стільки людина, яка володіє знаннями і сформованим світоглядом, скільки підготовлена до динамічних реалій життя, спроможна орієнтуватися в складних проблемах сучасної культури, осмислити своє місце в соціальному бутті. Освіта має створювати умови для формування вільної особистості, для адекватного розуміння дійсності і комунікативного інструментарію, для формування мислення, способів спілкування, практичних дій і вчинків людини. Освічена людина повинна бути готовою до викликів, зумовлених динамізмом і кризою станом сучасної інформаційної цивілізації.

Як зазначає В.Розін, «в наш час образу «людини знаючої» часто протиставляється «особистість». Йдеться про таку мету освіти як формування повноцінної творчої особистості. Справді, людина знаюча, іншими словами, спеціаліст – лише частина людини, однак і особистість – частина людини, хоча й істотна частина. Втім, є ще й інші «частини» – тіло (тілесна сутність), психіка (психічна сутність), дух (духовна сутність), соціальний індивід (родова сутність і т.ін). освіта повинна створювати умови для розвитку людини як такої: і

знаючої, і тілесної, і духовної, і родової, і особистості – і всіх сторін людини, про які ми ще недостатньо знаємо.» [8; с.9-10]

Ще однією вимогою сучасності є розуміння іншої культури. Як влучно зауважив М.Бахтін, культура «лежить» на межі – в тому сенсі, що самою себе вона не усвідомлює; лише за умов взаємодії, діалогу, дискурсу, інтерактивного обміну культур стають конвенційно погодженими, зрозумілими і прийнятними основи і особливості кожної культури. Це означає, що освічена людина має бути культурною і в цьому сенсі розуміти логіку і особливості інших культурних позицій і цінностей, бути готовим і вміти піти на компроміс, усвідомлювати цінність не лише власної незалежності, а й чужої.

Близкучий методист В.Латишев у ХІХ столітті наполягав, що навчати потрібно не *знанням*, а *мисленню*. Згодом стверджували, що слід навчати способам діяльності, взаємодії, інтерактивного обміну і т.ін. Виникає питання: як і чому навчати у вузі сьогодні? На переконання В.Розіна, якщо триватиме навчання лише знанням, дисциплінам і предметам, то це – тупик. Знання слід скерувати в довідкову літературу, а далі виникає потреба в спроможності вибудувати ефективний навчальний процес. Насамперед слід розвивати рефлексійні здібності учня – приміром, не викладати різні філософські теорії, а ввести студента в сутнісне єство філософії, познайомити з еволюцією її уявлень і типами філософського дискурсу. Що стосується конкретних знань і теорій, то їх безліч і людина може й повинна опанувати цей масив самотужки.

Важко заперечити проти тези, згідно з якою «освіта є тим механізмом, що забезпечує передачу наукових знань від одного покоління до іншого. Щоправда, знання передаються й іншим способом – через життєвий досвід, культуру, безпосереднє спілкування людей. Однак освіта – і в цьому її принципова відмінність від інших засобів передача знань, забезпечує цьому процесові системність і цілеспрямованість. Одночасно освіта виховує в людини здатність користуватися цими знаннями, вибудовувати на їхній основі власну практичну діяльність. Спираючись на знання, освіта вибудовує ціннісний світ особистості, навчає людину жити за законами культури. Важливим при цьому є ще одна обставина: освіта передає людині переважно наукові знання і тим самим формує її наукову картину світу.» [2; с.44]

Мета вищої освіти полягає в формуванні всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка буде застосовувати здобуті знання не лише в своїй подальшій професійній діяльності, а й постійно оновлювати та поповнювати їх. Важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, вміннями та навичками, що необхідні для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю. У наш час потреба в компетентності є найголовнішою ознакою та потребою кожної людини.

Якщо поняття «підхід» тлумачити як базисну позицію, що складає основу дослідницької діяльності, то загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує

себе в різних галузях своєї життєдіяльності. Спочатку пріоритет полягав у навчанні знанням, потім шальки терезів схилились до потреби навчання мисленню. Ще згодом йшлося про необхідність навчати способам діяльності. Доволі поширеною є теза, що коли ми будемо продовжувати навчати знанням, предметам і дисциплінам, то це виявиться шляхом у тупик. Мовляв, всі знання треба перевести на баланс довідкової літератури, а щоб нею ефективно оперувати, стане в нагоді спроможність до навчання, до пошукової діяльності.

Власне, саме такий концептуалізований акцент покладено в основу сучасного компетентнісного підходу. Однак концептуальна стрункість знехтувала деякими імовірнісними «дрібничками», внаслідок чого соціологи вже зафіксували невтішні, а подекуди ледве не фатальні результати: *досконале вміння відшукати знання на тлі абсолютної відсутності систематизованих знань на рівні свідомості й оперативної пам'яті*. Студенти стали заручниками хибної концепції, яка недооцінює функціональні параметри знання, нехтує значущістю цього фактора як чинника формування світоглядного, духовного і культурного стрижня індивіда, зводячи інструментальний потенціал до вузькоприкладних аспектів.

Безперечно, конкретних знань сьогодні недостатньо, адже вони виконують лише, допоміжну, підпорядковану, інструментальну роль. На жаль, доводиться констатувати, що часто з водою виплескують дитину, заперечуючи саму потребу оперативного володіння деяким обсягом знань. Натомість цей рівень освіченості намагаються підмінити вмінням у стислі терміни відшукати знання про той чи інший аспект у довідниках, посібниках, Інтернеті тощо. Та будьмо відвертими: не можна наділяти статусом освіченої особистості того, хто не знає, де знаходиться Австралія, але спроможний вичерпно відповісти на це запитання за декілька секунд за допомогою Інтернету. Міркувати інакше – означало б торувати шлях у якийсь театр абсурду, у своєрідне освітнє задзеркалля, продуктом якого є «математики», які без калькулятора безпорадні скласти до купи двозначні цифри, а також «льотчики», для яких вимикання автопілота рівнозначне інфарктному стану.

У цьому контексті напрошується питання критеріїв: яким є той *minimum minimum* знань, що достеменно необхідний для набуття статусу освіченості в тій чи іншій сфері? Часткову відповідь дає компетентнісно орієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою, вільно орієнтується в навколишньому середовищі та вдало вирішує складні завдання. Втім, такий підхід є лише рамковим, концептуальним, а відтак – частковим, таким, що потребує конкретизації і деталізації згаданої вище комплексності засвоєних знань, успішності самореалізації, набуття самостійності й мобільності тощо.

Л.Лаудан розмежував три рівні концептуальних розбіжностей у науково-освітній сфері: фактуальний, методологічний та аксіологічний. Згідно з його версією, для досягнення фактуального консенсусу слід апелювати до методологічного рівня: це дозволить застосувати відповідні правила для розв'язання проблем розбіжності в емпіричних даних та їх теоретичного

пояснення. Що стосується розбіжностей з приводу методологічних правил, то в цьому випадку вирішальною є апеляція до цілей науки, детермінованих відповідними цінностями – тобто вихід на аксіологічний рівень. Сутність проблеми полягає в наступному: якщо розбіжності є аксіологічними, тобто визначають несумісними ціннісними пріоритетами, то ієрархічна структура наукових дебатів втрачає можливості для раціональної критики, оскільки вищого за аксіологічний рівень обговорення не існує.

Втім, насправді аксіологія, методологія та фактуальні твердження взаємно обґрунтовують одне одного, тому жоден рівень некоректно вважати біль чи менш фундаментальним. Зокрема, цілі зумовлюють набір методологічних правил, який – у свою чергу – демонструє реалізованість цілей, а відтак – їхню прийнятність; методологічні правила визначають прийнятність теорій, а прогрес або труднощі в накопиченні фактуального знання з'ясовує, які правила є ефективними – тобто визначає вимоги до дієвої методології. Що стосується стану справ у галузі фактуального знання і цілей, котрі висуває наукове товариство, то вони гармонізують одне одного відповідно до рівня розвитку наукових методів.

К.Поппер вважав, що метою науки є «розвиток щоразу більш істинних теорій про світ», натомість інші філософи заперечували такий пріоритет, наполягаючи, що метою науки є економія зусиль, передбачувана точність і простота формулювань. Та навіть якщо у нас нема *критерію істини*, тим не менше, ми керуємося *ідеєю істини* як регулятивним принципом. Статус істини в об'єктивному сенсі (як відповідності фактам) і її роль як регулятивного принципу можна порівняти з гірською вершиною, яка постійно вкрита хмарами. Альпініст, який намагається підкорити цю вершину, має справу не лише з труднощами сходження, а й може навіть не знати, чи досяг він насправді вершини, оскільки за умов незначної видимості йому важко відрізнити головну вершину від другорядних. Втім, це не впливає на об'єктивне існування такої головної вершини.

В.Кремень аргументовано стверджує, що «головною ознакою і основою нового світового порядку третього тисячоліття є перетворення наукового знання на основний стратегічний і комерційний продукт, умови отримання і використання якого визначають лідерство і відносини між країнами в новій світовій спільноті. Поділ країн на виробників і споживачів знання стає основним геополітичним чинником світопорядку. Протистоять тут не ідеальне та матеріальне, знання та предмет, як передбачається в концепції матеріалізації знання, а знання у формі комерційного продукту – товару для продажу – знання у формі когнітивного (креативного) продукту.» [6; с.193-194]

Високий рівень консенсусу притаманний тезі, згідно з якою «найбільш тривожною тенденцією для України є не лише згортання виробництва власного когнітивного продукту, а й зведення його до місцевого знання. Це означає, що вже на рівні визначення пріоритетів розвитку, напрямів, цілей і завдань формується орієнтація лише на виробництво знання, яке пристосовує когнітивний продукт до умов України. Фактично це є політикою орієнтації на ар'єргардний статус України у світовому співтоваристві.» [6; с.194]

Щоправда, тут є оперативний простір для дискусій. Принаймні, проведення корелятивних паралелей між ар'єргардним статусом України у світовому співтоваристві та виробництвом знань, яке пристосовує когнітивний продукт до умов України, є не дуже коректним. Очевидно, справа не в орієнтованості знання на внутрішній чи зовнішній ринки, а в його якості, креативності, евристичності тощо. Значною мірою з цією тезою солідаризуються В.Андрущенко та Л.Губерський: «Висхідна установка формування новітньої парадигми розвитку освіти пов'язана з утвердженням України не лише як локальної, а й як європейської і світової цивілізації, яка має власну ідентичність, національний характер і культуру, і вибудовуючи власний державний дім, має потребу у власних національних системах науки, освіти і виховання.» [2; с.9]

Мислення – це завжди мислення відмінностей, зумовлене відмінностями і орієнтоване на відмінності. Критичне мислення має стати ключовим і вирішальним самоорганізуючим принципом сучасної особистісно орієнтованої освіти. Демократичне суспільство об'єктивно зацікавлене в тому, щоб кожен громадянин був світоглядно суверенним, тобто не довіряв іншим думати за нього та робити вибір. Ще більш зацікавлені у розвитку критичного духу ті суспільства, які тільки-но започаткували рух в напрямку відкритості, демократизації та ринкової лібералізації життя.

«Саме тому, – як зазначає Л.Рижак, – вища освіта зосереджується передовсім на формуванні *критичного мислення*. Разом із фаховою і соціальною компетентністю критичне мислення забезпечує конкурентоздатність і мобільність освіченої людини на ринку праці, її готовність жити і працювати в умовах неперервних змін. Водночас критичне мислення орієнтує на зростання особи, її свободи та відповідальності. Тому дух критицизму стає модусом постнекласичної парадигми освіти.» [10; с.31]

Якщо наука надає конкретні рішення, то філософія ставить людину перед вибором. Філософське мислення є *мисленням проблематизуючим*, мета якого – формулювання визначальних проблемних альтернатив. Здебільшого це вічні проблеми, які з часом обростають додатковими аргументами і уточнюючими формулюваннями. Філософія не дозволяє людині заспокоїтися, вказуючи на тріщини у фундаменті буття. Вона подібна до дзеркала, яке натякає на нашу недосконалість. Нам не завжди подобається те, що ми бачимо в дзеркалі, але розважлива людина ніколи не розіб'є дзеркала, а навпаки – подякує йому за своєчасну підказку.

Критичне мислення і рефлексійність – основні засоби, які забезпечують освітню сферу від догматизму, доктринерства, концептуальної порожнинності, невиразності й неефективності. Переорієнтація освіти на формування критичного мислення свідчить про перехід від класичної до постнекласичної парадигми освіти, яка зосереджує увагу на культивуванні *мудрості* та її застосуванні у практиці, житті. [11; с.34] Зрозуміло, що в інформаційному суспільстві не бракує інформації, а бракує мудрості, як її використати. Тому відбувається зміщення основного акценту із засвоєння обсягу інформації на розвиток критично-рефлексійного мислення у навчанні та розв'язанні завдань.

Як аргументовано наголошує М.Ліпман, треба навчитися міркувати самостійно. Ніхто нас цього не навчить, хіба що помістить нас у дослідницьку спільноту, де досягти цієї мети відносно легко. «Суть полягає в тому, що студентів слід заохочувати ставати раціональними задля їх власної користі (це – крок до їхньої незалежності), а зовсім не задля нашої користі – користі суспільства.» [7; с.37] Вишукана іронія і приємний парадокс полягає в тому, що в результаті суспільству буде забезпечено максимально можливий рівень користі.

Фундаментальну основу ефективної освіти ХХІ століття складають принципи рівності можливостей та якості освіти. Щоправда, між цими принципами можна вгледіти онтологічне протиріччя, адже рівність є атрибутом егалітаризму, а якість – елітаризму. Розв'язувати цю буттєву колізію слід у такий спосіб: **рівні можливості для всіх не лише не заперечують, а й мають передбачати, чітко регламентувати особливі можливості для окремих категорій – обдарованих, талановитих, геніальних.** Між іншим, такі особливі можливості потрібні не стільки самим обдарованим, талановитим і геніальним, скільки суспільству в цілому, бо завдяки такій регламентній нормі воно здійснює найбільш вдалу інвестицію в своє майбутнє.

Література:

1. *Гвардини Р.* Конец Нового времени // Вопросы философии. – 1990. – №4. – С.276–292.
2. *Губерський Л., Андрущенко В.* Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. – К. : «МП Леся», 2008. – 516 с.
3. *Делез Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия? – СПб. : Алетейя, 1998. – 176 с.
4. *Донских О.А., Кочергин А.Н.* Античная философия. Мифология в зеркале рефлексии. – М. : Абрис, 1993. – 348 с.
5. *Кант И.* Трактаты и письма. – М. : Наука, 1982. – 372 с.
6. *Кремень В.Г.* Філософія людиноцентризму в освітньому просторі /В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України 2010. – 520 с.
7. *Ліпман С.* Критичне мислення: чим воно може бути? // Постметодика, 2005. – №2 (60). – С.33–41.
8. Образование в конце XX века (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1999. – №9. – С.3–18.
9. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс // Вопросы философии. – 1989. – №3. – С.146–184.
10. *Рижак Л.* Університетська освіта в ХХІ сторіччі: філософсько-синергетичний аспект // Вісник Львівського університету. – Серія філос. – 2009. – Вип.12. – С.28–35.
11. *Фрейре П.* Формування критичної свідомості. – К. : Юніверс, 2003. – 216 с.
12. *Хайек Ф.* Контрреволюция науки (этюды о злоупотреблениях разумом) // <http://www.libertarium.ru/libertarium/10181>. Ч.І. – 118 с.
13. *Шестов Л.* На весах Иова. Странствования по душам. – Париж, 1975. – 412 с.

Самчук З.Ф. Когнитивная функция образования: диалектика трансвременного и конкретно-исторического

Аннотация

Генерирование и трансляция знаний, организация процесса познания за эффективным алгоритмом принадлежит к бесспорным, консенсусным функциям. Также нет возражений относительно двудеиной – трансвременной и конкретно-исторической – онтологической природы образовательной сферы. Мировоззренческая интрига сохраняется относительно самого сложного аспекта – диалектики взаимодействия образовательного инварианта с его генезисом, становлением, исторической динамикой, принципом развития.

Ключевые слова: *знание, познание, инвариант, генезис, когнитивная функция, мировоззренческий уровень, философия образования.*

Z.F. Samchuk. Cognitive function of education: the dialectic of trans-temporal and the concrete historical

Annotation

Generation and translation of knowledge, organization for effective learning algorithm is one of the indisputable consensus functions. There is no objection to twofold - trans-temporal and concrete historical - the ontological nature of the educational sphere. Ideological intrigue stored on the most complex aspect - the dialectic interaction between educational invariant of its genesis, formation, historical dynamics, principle of development.

Keywords: knowledge, learning, invariant, genesis, cognitive function, ideological level, the philosophy of education.

Відомості про автора: Самбук Зореслав Федорович – доктор філософських наук, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.