

*Торохтій М. А.* – викладач філософії Херсонського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом.

УДК 165.1

## ПИТАННЯ ЯК ФУНКЦІЯ ЗНАННЯ<sup>1</sup>

*Погляд на відповідь, як на єдино можливий показник знання не зовсім відповідає складним гносеологічним структурам науково-дослідницьких та освітньо-педагогічних процесів. До таких висновків призводять міркування цієї статті, де питання презентується у децю несподіваній іпостасі – як функція знання.*

**Ключові слова:** *питання, функція, дискурсивне знання, тлове знання, знання в науці, знання в педагогіці.*

*Взгляд на ответ, как на единственно возможный показатель знания не полностью соответствует сложным гносеологическим структурам научно-исследовательских и образовательных процессов. Таким выводам способствуют размышления этой статьи, в которой вопрос представляется в качестве функции знания.*

**Ключевые слова:** *вопрос, функция, дискурсивное знание, фоновое знание, оперативная интенсивность знания, знание в науке, знание в педагогике. Approach to an answer as to the only possible indicator of knowledge does not completely correspond to complex epistemological structures of researching and educational processes. Such conclusions are promoted by reflexions of the article where the question is unusually represented as a function of the knowledge*

**Key words:** *question, function, discursive knowledge, background knowledge, operative intensity of knowledge, knowledge in science, knowledge in pedagogy.*

У навчально-виховній сфері існують різні форми контролю знань, які, не дивлячись на їх різноманітний зміст, мають одну-єдину форму, форму питання. У свою чергу, всі питання можна класифікувати як: питання без альтернативи, коли відповідаючому треба просто дати відповідь на поставлене пряме питання, і питання, які останнім часом набули неабиякої поширеності в освітанському процесі, питання з альтернативою (тести), коли відповідаючому слід вибрати якусь одну, правильну відповідь з декількох, запропонованих. Принципово інших форм контролю знань не існує. Відомо, що від часів зародження педагогічної науки, структура процесу контролю знань залишилася незмінною. Її незмінність її полягає в тому, що єдиною функцією, отже і показником знання, вважалася виключно лише відповідь, – відповідь на поставлене питання. Це означало, що саме питання завжди повинна була ініціювати тільки контролююча сторона (вчитель, наставник, викладач), а відповідь мала надходити від підконтрольної сторони (школяр, студент, іспитник). Це – класична схема: викладач → студент. Саме відповідь, як показник знання учня «зважувалася» викладачем на терезах адекватності, тобто вираховувався ступінь відповідності наданої учнем інформації стосовно «об'єктивних» даних викладача, і, на основі такого порівняння, виставлялася відповідна оцінка знань учня. Але класичний підхід до відповіді, як до єдино можливого показника знань не є коректним, оскільки не лише відповідь в змозі бути показником і функцією знання, але і – питання, а сама форма контролю «викладач → студент» має певні сугестивні недоліки.

Почнемо з останнього. За традиційною схемою контролю знань питання того, хто здійснює перевірку, тобто суб'єкту контролю, знань (вчитель, викладач, екзаменатор) апелює до свідомості учня, об'єкту контролю знань (того, у кого перевіряються знання), зовнішнім чином, а це, у свою чергу, нейтралізує ініціативу мислення, гальмуючи творчій когнітивний потенціал. Оскільки, за умов будь-якої класичної форми перевірки знань, мислення суб'єкта контролю знаходиться в активному стані, в силу того, що саме воно продукує питання, а мислення об'єкта – контролю знань – у становищі очікування. Відповідним чином, стимулюється творче-мисленевий потенціал саме викладача, але не студента. Зважаючи на цей методологічний недолік, в якості доповнення до існуючих класичних практик перевірки знань, пропонується наступна схема процедури контролю знань: студент →

<sup>1</sup> Автор спирається на «Український правопис. Проект найновішої редакції» Інституту української мови НАН України (Київ, 1999) [1].

викладач → студент. Де свідомість об'єкта перевірки знань переводиться в активний стан, відтак вона відкривається викладачеві, що дозволяє йому, більш адекватним чином оцінити ступінь розуміння предмету. Але яким саме чином активізувати мисленевий потенціал іспитника і, таким чином, перевести його зі стану очікування до відкритого робочого стану? Існує лише один шлях це зробити, треба, на якомусь етапі перевірки знань, аби іспитник та іспитуючий наче б то помінялися ролями, і питання надходило саме не від іспитуючого, а від іспитника. Нехай не іспитуючий, а іспитник поставить питання. З метою обґрунтування такого підходу зосередьмо увагу на сутності самого питання.

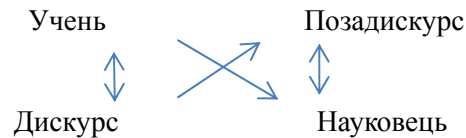
Відомо, що запитування притаманне лише людині. З чого ж воно народжується? Пошук відповіді наближає нас до поняття рівня або якості знань. Справа в тому, що питання, по відношенню до чого воно б не виникало, можливо тоді, коли у людини наразі вже мається якесь знання. «Будь-яке питання, зазначає А. А. Івін, постає на ґрунті якогось початкового знання, – але знання це відчувається, або усвідомлюється людиною як неповне, ущерблене, – неповноту або невизначеність якого необхідно усунути» [2, с. 54]. Зрозуміло, що таке знання народжує, радше відчуття неповноти, інформаційного вакууму або інтелектуального дискомфорту. З цієї причини і постає питання, вказуючи на цю неповноту посередництвом питальних слів «хто?», «що?», «коли?», «чому?» тощо [там само]. Звідусіль впливає, що на ґрунті абсолютної необізнаності, незнання, питання не можливе. Ця теза, у свою чергу, імплікує наступне положення, що запитування можливе лише тоді, коли вже є якісь знання. Інакше, як можливо, запитувати те, про що не маєш ніякого поняття. Наприклад, необізнаний на астрономії людині ніколи в житті не прийде на думку питання, приблизно такого характеру: «скільки світлових років від Крабоподібної туманности до Магеланових хмар?» і т.д. Чим ґрунтовніші знання, тим більш серйозне і зріле питання вони в змозі продукувати. А. А. Івін наводить загальну класифікацію питань, де питання розділяються на два види: уточнюючі питання: «Чи правда, що Петрів з успіхом здав іспит з математики?», які містять у собі звороти «чи правда», «чи потрібно», «чи дійсно, що» і т.д.; та доповнюючі: «Яке місто є столицею Португалії?», «Що означає слово «филистер»?» тощо [там само]. Крім того, відомо, що саме питання, як функція знання, безпосереднім чином застосовуються лише в двох сферах: в науці і педагогіці. Але і в науці і в педагогіці однаково застосовуються як уточнюючі, так і доповнюючі питання, отже, таким чином, зазначена класифікаційна різниця між ними нівелюється. Тому, за нашим міркуванням, якщо брати питання як функцію знання, то є більш доцільним розрізнявати їх за приналежністю до цих теоретико-практичних сфер застосування, які характеризуються певними особливостями відносин між знанням та питанням. Тобто: питання та знання в науці, і питання та знання в педагогіці. Бо, скажімо, питання, поставлене до студента або учня не потребує розвитку знання, оскільки на нього вже є готова відповідь. Натомість в науці, питання ставиться саме для розвитку знання, коли немає відповіді, тобто немає необхідного знання, наприклад, коли формулюється проблема. Крім того, питання про існуюче знання виникає лише в педагогіці, а не в науці. Інакше, навіщо науковцю запитувати (питати) про те, що відомо? Розподіляючи знання екстенсійно, тобто на знання науки та знання педагогіки, визначмо також і їхню інтенсійну, або якісну структуру, а саме те, що: є знання як дискурсивні, так і позадискурсивні. М. Полані, який присвятив аналізу позадискурсивного знання особливу увагу, у своїй книзі, називає таке знання «особистісним» [див. 3], а Цофнас А. Ю, таке позадискурсивне знання, називає «тловим» [4, с. 16, 18; 5, с. 25]. Отже, маємо екстенсійну та інтенсійну класифікацію знань: знання науки та знання педагогіки; і знання дискурсивне, явне та знання, позадискурсивне, тлове. Кількісний та якісний аспекти знання перетинаються, між ними, немає жорсткого демаркаційного кордону. Тобто: як педагогіка має справу і з тловим, і з дискурсивними знаннями, так і наука вдається і до тлового і до дискурсивного гносеологічного арсеналу. Це – природний перетин різних видів знань, у якому реалізуються відношення субсумпції та ординації практичного застосування знань, – йдеться про їх пріоритет оперативного застосування. Перш ніж перейти до визначення змісту оперативного пріоритету знань, з'ясуємо їх онтологічну ерархію, тобто: який тип знання первинний, а який – вторинний. Зазначмо, що так зване тлове знання, під час наукових пошуків, неодмінно передує дискурсивному знанню, але не просто лише передує у часі, а, відповідним чином, формує і впливає імплікуючий ним дискурс.

Аналіз змісту відносин видів знань, за інтенсійною основою класифікації, вимагає від нас відповіді на питання: який вид знань є провідним в науці, а який в педагогіці? – Визначити практичний пріоритет, тобто з яким видом знань, в більшій мірі, працює суб'єкт науки: науковець, винахідник, аспірант, а з якими – суб'єкт освіти: школяр, студент, частково – аспірант? Дамо опосередковану відповідь, – через відповідь на інше питання. – А чи потребує розвитку знання питання, адресоване студентові? – Звісна річ, ні, тому, що до нього, цього питання, вже є готова відповідь, у вигляді

завершеного експлікованого знання. Це дає можливість зробити висновок, що в освітянському процесі, взагалі – в педагогіці, переважають явні, дискурсивні знання. Напевно педагогіка, як освітянська сфера була б принципово неможлива, якби спиралася на якісь латентні, неявні гносеологічні структури, які А. Ю. Цофнас, називає «супутниками знання»: інтуїцію, віру, переконання і т.ін. [4, с. 16-18]. Натомість в науці, все навпаки: питання, які постають перед суб'єктом науки, нагальним чином потребують подальшого розвитку того знання, на ґрунті якого або від неповноти яких, вони постали. І для того, аби відповісти на питання науки, суб'єкт науки мусить працювати переважно із позадискурсивним, тловим знанням. Наукова обробка цього позадискурсивного знання здатна принести нове дискурсивне знання. Отже, якщо суб'єкт освіти здебільшого «прив'язаний» до дискурсивного знання, демонстрація якого і вимагається від нього різних видів контролю знань: тести, контрольні роботи, іспити тощо, натомість, суб'єкт науки, переважно має справу із позадискурсивним знанням. Зрозуміло, що тлові структури знань (на суб'єктивному рівні) присутні і освітянському процесові, тому що, скажімо, школяр, чи студент все ж таки стикається з новим і невідомим для нього знанням і тут, безумовно, має місце інтуїтивне схоплення, інсайт і т.д., так само як і науковець (вже на об'єктивному рівні), безумовно, працює і з дискурсивним знанням, оскільки рано чи пізно всі наукові відкриття знаходять своє завершення у дискурсі. Але оперативна інтенсивність практичного застосування тлового знання в педагогіці підпорядкована оперативній інтенсивності практичного застосування дискурсивного знання, натомість в науці, навпаки, тлове знання має більшу (пізнавальну) цінність, відтак, його оперативна інтенсивність відповідним чином підпорядковує до себе дискурс.

Подальша аналіза сутности питання свідчить, що будь-яке питання ніколи не з'являється, як кажуть: «на голому місці». «Будь-яке питання постає на ґрунті якогось початкового вихідного знання (курсів М.Т.), неповноту або невизначеність якого необхідно усунути» [2, с. 54]. Крім того, відомо, що в педагогіці класична практика контролю знань зосереджується на аналізі його, знання, дискурсивного шару. Але, водночас відомо, що дискурсивному знанню завжди передує знання позадискурсивне, тлове, особистісне, – ті латентні структури знань, які формують дискурс, і, в подальшому, впливають на його розвиток. Поєднуючи цей гносеологічний факт із фактом педагогічним – пріоритету дискурсивного знання понад тловим – отримуємо висновок, що в педагогіці, класична практика форми контролю знань зосереджується виключно на його дискурсивній сфері. Своєю чергою, це свідчить про те, що зазначена педагогічна практика, неявним чином, відкидає, лишаючи без належної уваги, величезний шар позадискурсивного знання, структури якого містять творчий потенціал, такий необхідний для плідних наукових пошуків і технічно-гуманітарних винаходів. Наразі, виникає питання: якщо тлове знання передує дискурсивному, і якщо воно, крім того, впливає на дискурс, детермінуючи і формуючи його, тоді чому ж, в педагогіці, досі оцінюється виключно логіко-дискурсивне знання? Адже, оцінюючи тільки явне знання, педагог оцінює тільки якусь частину когнітивного потенціалу учня, оскільки творчі, тлові структури знань, лишаються обабіч уваги педагога. Відтак постає нагальна необхідність стимулювати розвиток особистісного, творчого знання. Як це зробити? За нашим міркуванням, це можна зробити лишень посередництвом відповідного контролю саме тлових, позадискурсивних структур знань. – Якщо, скажімо, під час іспиту, вимагатиметься демонстрація не тільки явного, дискурсивного, експліцитного знання – як це робиться зараз, – а й позадискурсивного, творчого потенціалу знань, тоді, відповідним чином, цей креативний шар, отримуватимете належний йому розвиток. Крім того, адекватно оцінивши тлове знання іспитника, педагог матиме більш об'єктивну картину і про стан логіко-дискурсивної сфери його знання, оскільки оцінка (аналіза) тлового знання студента, виявляє його власне відношення до освітянського процесу взагалі, і до предметної царини конкретної дисципліни, зокрема. Про це – пізніше, наразі ж актуалізується питання: як можна перевірити тлове знання, і що для цього потрібно?

Відразу зазначимо, що безпосередньо тлове, позадискурсивне знання перевірити неможливо, на те воно неявне, що його неможливо схопити логічними «общеньками», кинувши на матрицю вербальних експліцитних та інтерсуб'єктивних структур. Але змусити «показати» таке знання, на скільки його, тлове знання, можливо об'єктувати, – таки можна. Для цього треба, аби іспитник опинився у ролі науковця-винахідника. Оскільки саме науковець, під час пошуків, працює переважно з тловими структурами, відтак, пропонуючи студентові роль науковця, викладач, змушує його об'єктувати своє особистісне знання. З цією метою необхідно, аби вже не викладач, а студент ставив питання, і питання саме наукового гатунку, – формулював проблему. Якісний рівень цього питання буде показником його особистісного знання. Наступний схематичний малюнок унаочнює зазначені гносеологічні відношення між суб'єктом та об'єктом пізнання.



Учень (суб'єкт пізнання), начебто, «прив'язаний» до (об'єкту пізнання) дискурсійного знання, у той же час науковець, винахідник має справу більше із позадискурсійним знанням. Вимога окреслити бодай гіпотетичне, уявне, чи вірогідне проблемне поле конкретної дисципліни, переводить учня у стан науковця. Таким чином, відбувається зміна гносеологічних пріоритетів: учень, у ролі науковця «прив'язується» до тлового, позадискурсивного знання, а сформульоване ним питання експлікує якість тлових знань, – відношення студента до суми інформації даної дисципліни. Такий підхід, за нашим міркуванням, плідно доповнить існуючі практики контролю знань, оскільки, за його використання, забезпечується контроль всієї царини знань – і дискурсу і позадискурсу. Головне ж те, що цей підхід дозволяє виявити, відношення суб'єкта пізнання до певної дисципліни, його конкретну дисциплінарну сумлінність і прагнення набути знань. Теоретичними підвалинами такої методи передбачається, що всі питання суб'єкта пізнання розрізняються за якістю, потужністю та ґрунтовністю тих знань, які це питання породжують. Себто концептуальним стрижнем зазначеного підходу є градаційна пізнавальна структура питання. Звідусіль, саме якесь знання породжують питання, а не його відсутність, а ці питання, у свою чергу, і визначають проблемне поле. Підкреслюємо, що саме це якесь ущербне знання (в науці) формулює питання, саме воно зумовлює висвітлення проблеми. А, якщо це так, тоді саме це проблемне питання висвітлюватиме якість того знання, яке його, це питання, й спричинило. Таким чином, з'являється можливість, за якістю питання характеризувати якість (глибину, ступінь, силу, потужність, інтенсивність, а можливо й обсяг – градаційні параметри) знання. Співвідношення знання і питання виглядає наступним ланцюжком: знання → питання, що означає, в царині наукового пошуку, – на відміну від педагогіки, з її дискусійним пріоритетом, – знання (або акт пізнання) первинне по відношенню до питання (до запитування); питання не виникає на «порожньому» місці, йому обов'язково передують якесь знання: якщо маємо знання, тоді обов'язково маємо і питання. Крім того, знання, дискурсивне знання, завше конкретне, це – аксіома гносеології, оскільки якщо знання не володіє атрибутами обґрунтованості, конкретності, визначеності, та ін. воно не може називатися знанням, у класичному розумінні цього поняття [5, с. 18-20], а от питання може бути як конкретним, добре сформульованим, так і неконкретним, розпливчастим. Це означає: якщо є питання, то це не обов'язково свідчить про наявність знання, скоріше це може свідчити про наявність якихось параноїальних ментальних конструкцій, квазізнань або, як зазначає, Цофнас А. Ю. – сателітів, супутників знання – віри, переконань, передчуття, навіювань, інтуїції, латентних структурних утворень знання і т. д. – Це і є головний чинник класичного підходу перевірки знань, що, як відомо, оцінює не так зване «тлове (поза дискурсом) звання», а саме безпосереднє, явне і конкретне – дискурсивне знання, лишаючи без уваги ці позараціональні гносеологічні утворення, з яких потім і бере свій початок дискурс. Піддавши аналізу питання, ми визначаємо ступінь опанування предметним полем. На практиці це означає, що нам необхідно лише взяти до оберт, промовлене питання. Піддати його, наприклад, системному дослідженню і, таким чином, визначити рівень розуміння висхідних знань. Підкреслимо, що питання, знання і розуміння – це, безумовно речі, які мають градаційну, ступеневу структуру, тобто мають свою інтенсивність, та інші параметричні показники. Якщо і розуміння і пояснення мають свої лінійні, тобто такі, які можуть поступово збільшуватися або зменшуватися, характеристики завдяки ступеневій структурі цих речей, відповідним чином, градаційні якості, скажімо, розуміння, як то його оцінка за критеріями: надійності, цілісності, автономності, стабільності [6, с. 264] і т.д. можуть переноситися і на питання. Правда, для цього не уникнути спеціальних методик дослідження; в якості прикладу такого спеціалізованого дослідницького інструментарію, можна наведемо системний підхід – загальна параметрична теорія систем (ЗПТС) – на ґрунті унікального формалізму мови тернарного опису (МТО). Проте системний аналіз питання виходить за стратегічні межі цієї статті.

Повертаючись до загальної характеристики співвідношень знання та питання слід зазначити, що абсолютне знання, десь тотожне абсолютному невіданню (незнання), хоча б у тому відношенні, що ані перше, ані друге питання, як таке, не продукують. Відтак, той, хто не витратив ніяких, або витратив мало, зусиль на опанування предметом, ніколи не поставить дотепного питання. А якщо стверджується, що питання бувають дотепними й безглуздими, так чи не є ця оцінка, опосередкованим чином, оцінкою тих знань, на які воно, це питання, спирається? Напевно, що – так.

Отже, оскільки пізнавальний процес своєму функціонуванню зобов'язаний двом когнітивним

© **Фатхутдинова Е. В.**

царинам: логічно-дискурсивній та позадискурсивній с.т. творчій; відтак знання, за своїм екстенсивним інструментальним критерієм, розподіляється на знання науки та знання педагогіки. Їх відмінність та особливість полягає в пріоритетних акцентах: в педагогіці – пріоритет надається логічно-дискурсивним або явним знанням, натомість в науці, для творчих наукових пошуків більш необхідним є неявне, тлове знання. Сучасна метода перевірки знань в педагогіці оцінює лише своє пріоритетне, тобто дискурсивне знання. Це, своєю чергою означає, що творчі, позадискурсивні структури знань, що є такими цінними, як для наукової діяльності, так і для гуманітарних занять, лишаються без уваги, і без належного стимулу для розвитку. Проте погляд на питання, як на функцію знання, принципово уможливує висвітлення і перевірку тлового знання. Для цього потрібно лише поміняти місцями суб'єкт та об'єкт пізнання. В педагогіці, під час контролю знань, суб'єктом запитування є викладач, ставлячи питання іспитнику він перевіряє його безпосередні дискурсивні знання; але ж, навпаки, пропонуючи студентові зайняти місце суб'єкта запитування, тобто сформулювати якийсь проблемне питання з даної дисципліни. Виконуючи це завдання студент, таким чином, обіймає роль науковця, або митця, зайнятого пошуками істини. Саме ця обставина забезпечує перехід з об'єкта питання до суб'єкта, змушуючи іспитника унаочнювати, експлікувати увесь свій потенціал тлового знання. Демонстрація тлового знання, його якість, і є показником відношення студента до предмета даної дисципліни. Таким чином питання презентує себе як безпосередня функція знання: як дискурсивно-логічного – коли воно спрямоване до суб'єкта пізнання, так і творчого – коли воно спрямоване від суб'єкта пізнання, до об'єкта. Ця особливість питання наразі може бути плідно застосована не тільки в науці, але і в педагогіці.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Довідник з українського правопису. / Василь Німчук // Про проект 1999 р. нової редакції українського правопису. — К. : НАУ, Діал, 2006. — 5-е вид. — С. 96-117.
2. Ивин А. А. Словарь по логике / Ивин А. А., Никифоров А. Л. — М. : Туманит, ВЛАДОС, 1997. — 384 с.
3. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии / М. Полани; пер. с англ., ред. В. А. Лекторского. — М. : 1985. — 340 с.
4. Цофнас А. Ю. Гносеология: учебное пособие / А. Ю. Цофнас. — Одесса : Астропринт, 2005. — 85 с.
5. Цофнас А. Ю. 50 термінів з методології пізнання: Стислий словник-довідник / А. Ю. Цофнас. — Одеса : Астропринт, 2007. — 2-е вид. — 48 с.
6. Цофнас А. Ю. Теория систем и теория познания / А. Ю. Цофнас. — Одесса : Астропринт, 1999. — 380 с.

*Фатхутдинова Е. В.* – кандидат юридических наук, доцент, декан юридического факультета Киевского университета туризма, экономики и права, заслуженный юрист Украины.

**УДК 378:165.742**

### ІДЕЯ ГУМАНІЗАЦІЇ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ В ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

*В статті розглядаються ідеї гуманізації юридичної освіти в вищих навчальних закладах України. Автор порівнює систему освіти за радянських часів з європейською системою освіти, простежує позитивні моменти та недоліки в сучасній системі освіти. Метою цієї роботи є систематизація ідеї гуманізації юридичної освіти у вищих навчальних закладах України з пропозиціями для практичного використання в педагогічній діяльності.*

**Ключові слова:** юридична освіта, гуманізація, фундаменталізація, діяльнісна спрямованість.

*В статье рассматриваются идеи гуманизации юридического образования в высших учебных заведениях Украины. Автор сравнивает советскую систему образования с европейской, анализирует положительные моменты и недостатки в современной системе образования. Цель этой работы –*