

И. Г. Подпорин

Институт бизнеса БГУ, Минск, Беларусь, podporiny@mail.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

В статье предлагается реконструкция одной из возможных версий эпистемологического аспекта проблемы преемственности содержания общеобразовательного гуманитарного знания в высшей школе. Обычно данная проблема выглядит как социально-организационная образовательная задача. Автор обосновывает идею о том, что возможность преемственности гуманитарного знания в высшем образовании задана внутренними характеристиками знания. К ним относятся историчность, теоретичность, вариативность, проблематизация, открытость, персонализация, гуманистическая универсализация и практизация знания.

Ключевые слова: *преемственность знания, высшее образование, содержание гуманитарного знания, общеобразовательное знание, внутренние характеристики знания*

I. Padporyn

School of Business of BSU, Minsk, Belarus, podporiny@mail.ru

CONTINUITY OF THE CONTENT OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS AN EPISTEMOLOGICAL TASK

The article proposes a reconstruction of the epistemological aspect of the problem of the content continuity of general educational humanitarian knowledge in higher education. Usually this problem looks like an organizational educational task. The author substantiates the idea that the possibility of continuity of humanitarian knowledge in higher education is determined by the internal characteristics of knowledge. These include historicity, theoreticality, variability, problematization, openness, personalization, humanistic universalization and practicalization of knowledge.

Keywords: *continuity knowledge, higher education, content of humanitarian knowledge, general educational knowledge, internal characteristics of knowledge*

Проблема улучшения качества высшего образования, постоянно присутствующая в профессиональной деятельности преподавателя, представляет собой сложное переплетение вопросов, которые можно отнести, прежде всего, к двум основным аспектам образовательной деятельности: формально-организационному и содержательно-эпистемологическому. Осмысление содержания образования в широком смысле подразумевает ключевой вопрос о преемственности знания на различных этапах и уровнях образовательного процесса в определенных эпистемологических контекстах. Целью данного небольшого опуса является попытка аналитической реконструкции одной из возможных версий эпистемологического аспекта проблемы преемственности содержания общеобразовательного гуманитарного знания в высшей школе.

Проблема преемственности как таковая, особенно, преемственности в образовании, в современной гуманитаристике относится к неким частным проблемам, хотя исследователи признают то, что она имеет достаточно глубокие философские корни [2; 3]. Очевидно, что в рамках философского понимания сам концепт преемственности связан с описанием проблемы развития, поскольку речь идет о механизмах наследования, передачи, сохранения чего-либо и возможностях

для возникновения нового. Не претендуя на универсальное определение преемственности, можно указать на то, что обычно под преемственностью понимают связь между различными этапами в процессе развития, где ключевыми являются три момента: 1) сохранение; 2) преодоление (отрицание); 3) возникновение [2, с. 104]. Философские проблемы, подразумеваемые вопросом о преемственности, достаточно хорошо известны через рассмотрение отношений между старым и новым, непрерывностью и прерыванием, традицией и новациями и т. п. Для наших целей отметим, что применительно к образовательному процессу преемственность может быть понята как такая связь различных уровней образовательного процесса, при которой его субъекты включены не только в трансляцию уже имеющихся институций (знания, форм организации, методов, результатов и т.п.), но также реализуют возможности дальнейшего развития, в том числе посредством преодоления имеющихся установлений.

Исходя из такого понимания, существуют, пожалуй, две версии постановки проблемы преемственности: «слабая» и «сильная». Слабая версия данной проблемы сводится к вопросу о трансляции знания: как происходит трансляция знания? Понятно, что в условиях массового образования способы трансляции знания уже определены и нарабатываются новые. Вопрос сводится к выбору наиболее эффективных и целесообразных способов такой трансляции, а именно, передачи, закрепления, стандартизации, тиражирования и фиксации изменений знания в динамичных социокультурных условиях.

Сильная версия проблемы преемственности заключается в том, чтобы понять, как происходит генерирование нового знания (или, по крайней мере, создание такой возможности) при трансляции уже имеющегося? При этом надо понимать, что отсылка, например, к диалектическим законам развития способна дать нам, в лучшем случае, формальную схему, наполнение которой может существенно варьироваться. В связи с этим можно предложить при рассмотрении данной версии проблемы концентрироваться на субъекте, тем более что это вполне соответствует самому духу любого образования. В этом случае проблема преемственности превращается в проблему персональной и коллективной актуализации знания, как имеющегося, старого, так и возможного нового. Например, применительно к тому же освоению уже имеющегося знания, это можно представить как процесс субъективной интериоризации предшествующего знания с возможностью последующего конструктивного результата его развития и (или) применения. В таком ракурсе в интересующей нас проблеме можно выделить два центральных взаимосвязанных аспекта.

Во-первых, это аспект субъективизации знания, т. е. такой сопряженности общественно-исторического и персонального или коллективного опыта знания, которая вовлечена в процессы становления субъекта (субъективации) и его реализации. Сложность указанного момента сопряженности состоит в том, что субъект образования должен не просто принять уже генерированное традицией знание (понять его, объяснить и интерпретировать, т. е. буквально сделать своим), но и включиться в процесс диалога с этим знанием до уровня совместности продуктивного мышления. М. Мамардашвили описывал этот процесс как переживание опыта универсального сознания следующим образом:

«Если мы серьезно и глубоко испытываем опыт сознания, то не исключено, что обязательно подумаем то, что мыслилось другими, до нас, или мыслится кем-то рядом, или будет помыслено после нас, совершенно независимо от заимствований, от каких-либо влияний, плагиата и т. п. Потому что мы имеем здесь дело хотя и с определенным рода «чтением» посредством слов (понятий, терминов), которые могут быть у кого угодно, но и с чтением *опыта* сознания. Своей души. И тут могут быть, безусловно, совпадения и иногда даже буквальные с тем, что думал, например, когда-то Платон, или подумал кто-то сейчас...» [1, с. 92].

Представляется, что именно этот опыт совместности мышления как субъективного обращения, вопрошания, диалога и генерирования мысли – ключевой момент встречи со всякой тради-

цией, процесса ее освоения, что, по-видимому, является очень важным и, вместе с тем, непременным условием приобщения к гуманитаристике.

Во-вторых, очень существенным является аспект практизации гуманитарного знания. Речь идет не только о простом переходе от знания к практическому действию как технологической реализации знания, но о таком освоении знания, которое создает определенную субъектную конституцию, если угодно, *хабитус* в смысле П. Бурдьё [5], позволяющий субъекту достаточно спонтанно и адекватно использовать знание в общественных условиях.

Из сказанного выше можно заключить, что преемственность знания в массовом образовании не гарантирована в силу самого характера такого образования. Однако в соответствии с субъектной центрированностью образования должна быть гарантирована *возможность преемственности*. На данном уровне анализа представляется важным ответить на следующий вопрос: за счет чего, или при каких *внутренних характеристиках знания* может быть гарантирована такая возможность при обращении к какому-либо гуманитарному знанию?

Исходя из данной здесь постановки самой проблемы преемственности знания, следует указать на ряд следующих принципов, или требований, в отношении гуманитарного знания.

1. *Историчность* знания в интересующем нас контексте означает как требование необходимого использования предшествующего знания в качестве учебного материала, если угодно, эмпирического базиса тематизации, так и принцип, обуславливающий создание пространства кристаллизации мысли. Известно, что со времен В. Дильтея и М. Хайдеггера историчность мыслится не только как обращение к некоей завершенной до нас «истории», но и как отношение к этой истории, выводящее нас на проблему своей исторической определенности и, в конечном счете, на понимание собственных возможностей [4]. Так формируется отношение к историческому знанию как позволяющему актуализировать самих себя в потоке изменяющихся социокультурных условий. В этом смысле обращение к истории знания является способом обретения эпистемного контекста для временного, т. е. современного, актуального самопонимания.

2. *Теоретичность* знания предполагает его опору на концептуальные схемы рафинированного, «чистого» мышления, традиционно чрезвычайно важного для гуманитарных наук. Уже утвердившаяся установка на культивируемую практичность знания никоим образом не препятствует этому. Напротив, без соответствующих теоретических умений невозможно рефлексивное использование знания. Можно даже радикализировать вопрос: в чем практичность теории? Дело в том, что теоретическая деятельность участвует в создании различных конфигураций структур мышления, без чего невозможно мышление как таковое в смысле продуктивного, творческого мышления. Теоретизирование является одним из тех основных процессов, которые формируют умение самостоятельно конфигурировать структуры мышления, т. е. процессом, который выходит за рамки простого усвоения и воспроизведения некоего известного набора мыслимых и мыслительных схем. Отсюда следует и известная практичность теории как наработки мыслительного аппарата для улучшения понимания практических возможностей.

3. *Вариативность*, разнообразие знания также является необходимым условием преемственности отчасти в силу простой исторической и логической данности такого разнообразия (множества идей, концепций и т.п.), отчасти – в силу обеспечения возможности конструктивного скептицизма, умения поставить имеющееся знание под вопрос для выработки нового.

4. *Проблематизированность* знания в процессе его освоения также не должна восприниматься исключительно как данность, ведущая к упрощенному релятивизму, но и как задача. Общеизвестный проблемный подход в обучении – следствие самой специфики развития науки, которая движется через постановку и снятие проблем.

5. *Коммуникативная открытость* знания, его негерметичность, неэзотеричность – достаточно сложное условие, поскольку идеи и концептуальные схемы часто отсылают к различным

воображаемым мирам и весьма отличным друг от друга специфическим дискурсам. Однако именно встреча, или столкновение, разнородностей делает возможным создание, часто внутренне парадоксального, но креативного пространства.

6. *Персонализация* знания, его «привязка» к опыту субъектного (личностного) становления означает здесь не только индивидуализацию, т.е. встраивание знания в опыт отдельного индивида, но и неизбежное отношение к другому субъекту, выводящему на социально-функциональные параметры знания.

7. *Гуманистическая универсализация* знания представляется как персональным опытом или переживанием всеобщности мышления, о котором речь шла выше, так и безусловной принадлежностью знания всему сообществу мыслящих субъектов.

8. Наконец, *возможность практизации* знания не сводима к трактовке исключительно в противопоставлениях «теория – практика» или «знание – умение», а предполагает горизонт реализации, заданный приведенными выше внутренними характеристиками знания.

Очевидно, что приведенные принципы, если полагается их использование для анализа преемственности знания, должны быть конкретизированы в измеримых характеристиках. Насколько возможно использование приведенных принципов для конкретного анализа? Здесь нужно указать на одно существенное обстоятельство. Данные принципы, несмотря на попытку представить их как внутренние особенности знания с точки зрения проблемы преемственности, неизбежно выводят нас на социальный контекст нашей проблемы. Сама «работа» механизма преемственности предполагает взаимодействие в пространстве встречи субъектов образования, в виду того, что последние, даже в случае с самообразованием, никогда не бывают одинокими, изолированными. Следовательно, необходим анализ не только «знаниевого» содержания, но и социальных параметров организации образовательного процесса, таких как целеполагание, результативность и прочие характеристики коллективных форм обучения. Однако, не увлекаясь чрезмерным усложнением проблемы, будем полагать, что: во-первых, начальные пять из приведенных выше принципов знания вполне операциональны (историчность, теоретичность, вариативность, проблематизация, открытость). Во-вторых, даже без учета социальных параметров преемственности, речь может идти не об установлении преемственности знания в строгом и измеримом смысле, а о «настройке» характера знания как такого, которое создает возможность преемственности. Таким образом, обеспечение преемственности знания в образовательном процессе, воспринимаясь, прежде всего, как социально-организационная задача, неизбежно выводит нас на внутренние предпосылки и характеристики самого знания и становится задачей эпистемологической.

Список использованных источников

1. *Мамардашвили, М. К.* Идея преемственности и философская традиция / М. К. Мамардашвили // Как я понимаю философию / сост. и общ. ред. Ю. П. Сенокосова. – М. : Прогресс ; Культура, 1992. – С. 91–99.
2. *Рубанов, В. Г.* Понятие «преемственность» и его социальное измерение / В. Г. Рубанов // Известия Томского политехнического университета. – 2013. – Т. 323, № 6. – С. 103–110.
3. *Рягин, С. Н.* Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. по спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Российская академия образования «Институт управления образованием». – М., 2010. – 43 с.
4. *Сундуков, Р. В.* Значение термина «историчность» в немецкой философии XIX века / Р. Сундуков // Логос : философско-литературный журнал. – 2000. – № 5–6 (26). – С. 78–88.
5. *Шматко, Н. А.* «Габитус» в структуре социологической теории / Н.А. Шматко // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1, № 2. – С. 60–70.