

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК*

В.И. ПРЖИЛЕНСКИЙ, И.Б. ПРЖИЛЕНСКАЯ

Сегодня все чаще можно услышать о том, что научная теория не является ни высшей формой развития знания, ни конечной целью научного исследования, ни универсальной и самодостаточной ценностью западной цивилизации. Пожалуй, более всего это мнение популярно среди представителей американских интеллектуалов, независимо от того, занимаются ли они научными исследованиями, управленческой или педагогической деятельностью. Данный факт вполне объясним влиянием идей американского прагматизма и ряда других близких по духу философских течений, не только американских, но и европейских. Опираясь на критику теоретического разума, прагматисты сформулировали принципы и создали модели, в которых теоретическое знание как таковое не отрицается, но лишается прежнего привилегированного статуса. С середины XX века в США, а затем и в Европе началась перестройка образования в сторону избавления от диктата теоретического знания. В разные времена это называлось то деятельностным подходом, то компетентностной парадигмой, то практикоориентированной моделью. Институционализация данного движения в Европе, несмотря на всю свою проблемность и противоречивость, состоялась и получила название болонского процесса. Россия провозгласила свою приверженность данному процессу и осуществляет реформы, направленные на модернизацию модели управления образованием, а также на изменение его структуры и содержания.

Все это хорошо известно специалистам в области дидактики и управления образовательным процессом: проведены конференции, написаны статьи и книги, защищены диссертации, разработаны и апробированы методики. Неодобрительное отношение ко всему этому большинства членов научно-образовательного сообщества объясняется тем, что современный преподаватель вуза не имеет возможности, а нередко и желания проводить собственные научные исследования, что в новой модели абсолютно необходимо. Между тем с неизбежностью возникают вопросы, ответы на которые можно искать либо в философии американского прагматизма, либо попытаться ответить на них самостоятельно, но с обязательным применением средств и методов современной философии. Думаем, есть смысл выбрать последнее.

Если речь зашла о необходимости пересмотра места и роли теоретического знания в образовательных программах, то не может не возникнуть вопрос о причинах данного действия. На этот вопрос могут

* Статья подготовлена в рамках проектной части государственного задания на выполнение НИР Министерства образования и науки по проекту № 942.

быть три разных ответа. Во-первых, можно допустить, что теоретическое знание перестало играть прежнюю роль в структуре научного знания, что и должно отразиться на содержании образовательных курсов. Во-вторых, ответом было бы утверждение о том, что такая переориентация вызвана потребностями самого образования, перед которым жизнь поставила иные задачи, что автоматически привело к смене приоритетов. И, наконец, третье — это изменение места и роли науки в представлениях о человеческой рациональности, когда и наука, и образование, и знание, и мышление превращаются в элементы рационального действия. Все три причины не исключают друг друга и могут выступать в комплексе, но анализировать их необходимо отдельно для того, чтобы выявить обоснованность их включения в единый причинный комплекс и описать их специфику в соответствии с природой каждой. Если же подтвердится, что действует более одной причины, то встанет и вопрос о характере их взаимовлияния и взаимодействия.

Весьма показательно, что в центре внимания ученых, философов и организаторов образовательных систем сегодня оказалась не столько теория, сколько теоретическое знание. И объектом критики стало не теоретическое знание само по себе, а его место в системе научного и, еще шире, рационального знания. «Теория — в широком смысле комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления; в более узком и специальном смысле — высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности — объекта данной теории»¹. Это определение понятия теоретического трудно поставить под сомнение. Скорее вопросы возникают по поводу претензий теоретиков на роль законодателей и правителей как науки, так и всей человеческой деятельности, в которую научное знание оказалось столь глубоко интегрировано.

Теоретическое знание стало терять часть своего авторитета не только и не столько благодаря тому, что были услышаны аргументы антисциентистов, критика которых направлена на науку как таковую. Скорее снижению авторитета теории или, вернее, изменению представлений о ее функционале способствовало само развитие науки и, конечно же, философское осмысление этого процесса. Наука как проект, рожденный в XVII в. и получивший позднее название научной революции, знаменовал собою рождение нового типа общества, знания, институты и ценности которого радикально отличаются от всех прежних своей рациональностью, гуманностью и эффективностью.

За столетия триумфального шествия науки, создавшего новую цивилизацию в Европе и повлиявшего на жизнь всех остальных народов и культур мира, становилось все более очевидным расхождение между проектом и действительностью. Это стало предметом науковедческого

изучения и философского осмысления в рамках постпозитивистской философии науки, социологии знания, интеллектуальной истории науки и т.п. В результате произошла замена прежнего образа науки на новый, причем этот новый образ создавался не путем проектирования, как это было во времена Галилея и Ньютона, а путем наблюдений за уже существующей наукой. При этом наблюдатели использовали самые разнообразные методы, заимствованные ими в исторических и культурологических, социологических и филологических науках, не говоря уже о самой философии, средствами которой удалось узнать много нового о том, как создается научное знание и как оно затем функционирует, как транслируется и консервируется, как сосуществует с другими видами знания и конкурирует с ними. Уход от конструирования означал одновременную десакрализацию науки и прежде всего научной теории как самой сакрализованной ее части. Как отмечает Д. Айди, в XX в. происходит примечательное явление — философия науки буквально соединяется с философией технологии. Данное событие было связано с парадигмами Т. Куна и эпистемами М. Фуко, а также с созданной феноменологами практикой восприятия-усмотрения и интерпретации². Все это позволило радикально инструментализировать процессы теоретического познания и не могло не сказаться на философской интерпретации понятия теории.

Важно понимать, что именно эти исследования заставили переосмыслить соотношение теоретического и эмпирического, фундаментального и технического, универсального и прикладного. Как отмечает Е.А. Сергодеева, «рассмотрение коммуникативной природы научного знания позволяет переосмыслить традиционные эпистемологические представления о субъективности посредством использования понятия «коллективного субъекта». Традиционное отношение субъект — объект заменяется связью «субъект — мыслительный коллектив — объект». Мыслительный коллектив возникает как следствие принятия единых целей и методов (парадигмы, стиля мышления). При этом единство обеспечивается не абстрактной структурой трансцендентального субъекта, а конкретными историческими и культурными обстоятельствами»³. Не отказ от понятия объективности, не отмена теории, не ее перемещение в иное место, например, «позади» практики, а понимание сложности, многоуровневости и детерминированности всей системы функционирования научного знания.

Современному образу науки соответствует рассмотрение феномена знания как базовой единицы анализа, что позволяет науковедом уйти от простейших схем исходного проекта, обсуждающих теорию и практику как некие целостности, сосуществующие и взаимодействующие между собой. Точно также как дипломатические отношения между государствами не исчерпывают всего многообразия деловых, научных или досуговых контактов между их гражданами, отношения между

знаниями давно перешли на «межиндивидуальный» уровень, независимо от того, является ли они фрагментами теорий или их элементами, существуют в виде технологий или становятся повторяющимися эпизодами социальных практик. Эта закономерность отчетливо проявляется и на внутридисциплинарном, и на междисциплинарном уровнях. Не случайно проблема междисциплинарности превратилась сегодня из технической в методологическую, а затем и в фундаментальную, став причиной переосмысления отношений между человеком, обществом, познанием и реальностью. А сама междисциплинарность стала рассматриваться как средство интеллектуальных и социальных инноваций, а также как источник развития социальных технологий⁴.

Еще одно обстоятельство заставило всех тех, кто занимается исследованием науки, изменить свои представления о функционале теоретического знания — история науки наглядно показала, что все утверждения, сформулированные и подтвержденные в полном соответствии с правилами, оказываются со временем девальвированы, заменены или же трансформированы. Затем под вопросом оказались и такие важные элементы проекта науки, как соизмеримость научных теорий, социокультурная обусловленность научного знания и т.п. При этом критике подверглась не наука, а господствующая теория науки, созданная и утвержденная в рамках новоевропейского проекта науки, многие элементы которого нуждаются в экспликации, а иные — в модернизации, при этом ценность теоретического знания никем не опровергается и не ставится под сомнение. Но отношение к теории как к виду знания должно быть пересмотрено, и реальные практики обращения с ним должны быть описаны, институционализированы, включены в структуру и содержание современных образовательных программ.

А.Н. Павленко отстаивает тезис об общих корнях таких несхожих на первый взгляд явлений, как теория и театр. Объединяющее их свойство — представление — легло в основу двух словарей: театрального и философского. Этимологическое родство понятий теории и театра с понятием божественного заставляет задуматься и о культурно-исторических, и о социокультурных детерминантах генезиса и эволюции всей концептуальной матрицы, связанной с понятием «теоретическое». Греческое слово *ἀπο-θέωσις* (обоготворение, обожествление, апофеоз) этимологически совсем близко к другому греческому слову — *ἀπο-θεωρέω* (наблюдать издали). Любопытно, что именно это второе слово и было затем переведено на латинский не только как *contemplation* (созерцание), но и как *speculatio* (умозрение). Нетрудно видеть, как из сакрального или хотя бы комплементарного этот термин, побывав в концептуальном пространстве английской экономической науки превратился в свой полный семантико-аксиологический антипод. Не отвлеченное наблюдение за высшими сущностями, а предельно

увлеченная и нередко криминальная погоня за прибылью стала в современном мире называться спекуляцией.

Видимо, культурно и ценностно детерминированное презрение к понятию умозрения и все, что за этим понятием стоит, коснулось и родственного ему понятия теории. Согласно данной точке зрения, на смену теории приходит технология. «Теперь мы можем уверенно утверждать, — пишет А.Н. Павленко, — представление именно как онтологическое состояние мира делает сегодня уверенные шаги к утверждению своего абсолютного господства, в условиях которого человек медленно, необратимо и явственно превращается в его орудие. Появление современных технических “конструктов” является тому кричащим подтверждением. “Теория” и “театр”, открытые греками, в этих условиях перестают играть доминирующую роль, постепенно опускаясь до положения служителей храма Практики. “Теория” уже сейчас становится служанкой “действия”, понимаемого чаще всего как “материальное оперирование в мире”»⁵.

Вопрос об изменении отношения к теоретическому знанию в образовании по причине перемен в самом образовании, его целях и задачах также стоит на повестке дня. К числу функций теоретического знания наряду с традиционной триадой — объяснение, предсказание, проектирование — относят также и те, которые имеют самое непосредственное отношение к образованию. Речь идет о мировоззрении и научной картине мира, а также о систематизации и методологии. И хотя первые две обсуждаются и преподаются в вузе в курсе философии, на самом деле они зримо или незримо присутствуют в структуре и содержании учебника. Не случайно именно такие курсы, как например «Философия», «Теория права», «Общая социология», «Основы физики», «Культурология», «Концепции современного естествознания» оказались под сомнением при переходе от «знаниевой» модели к «умениевой» или «компетентностной». Последние два вообще пережили эпоху неожиданного, но массового внедрения в учебные программы и столь же неожиданной ликвидации. Так, например, эпоха тотального ознакомления студентов с культурологией длилась в течение всех девяностых, период от рождения до исчезновения концептуально изложенного естествознания длился примерно такое же время, но уже относился к нулевым.

Видимо, оба эксперимента были сочтены неудачными, после чего попытки сделать выпускника вуза широко, глубоко и разносторонне образованным сходят на нет. Идея практико-ориентированности овладевает теми, кто управляет образованием, все больше слышится голосов, указывающих на западный опыт, который заставляет задуматься о недостатках и достоинствах альтернативного пути. Среди отличительных особенностей привлекает внимание отказ от лекций или существенное снижение их удельного веса в общем объеме нагрузки. Вместо изучения «всего понемногу», что, например, в философии

реализуется в наличии максимально подробных и объемных курсов истории философии, американские и европейские студенты изучают историю философии всего на нескольких примерах, но это изучение предполагает написание комментариев к сравнительно небольшим текстам, их анализ, поиски аргументов, рефлексию и т.п. Изложение взглядов, пересказ содержания учений отступают в этом случае на второй план. Еще в 1994 г. Л.Б. Макеева после стажировки в США отмечала, что «курсы лекций по истории философии, читаемые в колледже, отнюдь не преследуют цели создать как можно более полную картину поступательного развития философии с Древности до наших дней, а скорее посвящены отдельным, наиболее важным периодам в истории философской мысли... цикл лекций по философским дисциплинам ориентирован не на формирование у студентов общего знания о всей системе философского знания в целом...»³, а на актуальные проблемы современной науки или жизни.

Можно, конечно, сказать, что это касается не всего знания и не всего образования, а относится именно к философии, которая существует в виде альтернативных учений, сосуществующих и конкурирующих друг с другом. Однако это не так. Философы просто первыми смогли почувствовать остроту складывающейся ситуации, когда вместо одной единственной теории в соответствующей области знания любой специалист имеет дело со множеством оных. Изменения в сфере теоретического знания происходят сегодня все ускоряющимися темпами, и стремление включать в курсы последние достижения науки либо приведет к избытку гипотетического, либо заставит вузовских преподавателей самостоятельно решать проблему соизмеримости, т.е. самим выбирать из перечня предлагаемых теорий те, которые им кажутся приоритетными. Еще более комично ситуация будет выглядеть в том случае, если выбор будет переложен на плечи самих учащихся, а в задачу лектора будет входить лишь информирование студента о существующих возможностях.

Если же придерживаться прежних стандартов и представлений о том, что только фундаментальные теории являются «входом» в настоящую науку, то учащиеся будут предложены главным образом теоретические знания, прошедшие проверку временем, что на самом деле означает — устаревшие. Излагать их критически и «проблематически» можно и нужно, но только в определенных пропорциях, не забывая о чувстве меры, например, в рамках специализации. Но даже тогда так изложенные и так преподаваемые знания никак не будут способствовать формированию целостного мировоззрения. Скорее знакомство с теориями полувековой давности с обязательным изложением их проблем и границ применимости принесет учащимся навыки критического и самостоятельного мышления, что также хорошо, но это уже будет не теоретический курс, дающий знания, а разбор кейсов, погружающий

обучающихся в суть исследовательской деятельности. Не благоговение перед недостижимыми вершинами теоретической мысли, а умение и способность проследить, откуда и как рождаются эти самые теории, как они связаны с практикой и как они порождают трудности при попытках воспользоваться ими для объяснения событий, прогнозирования процессов или конструирования систем.

Не менее важное событие в становлении современной образовательной парадигмы — активизация и интерактивизация обучаемых посредством игры. Скорее всего, к идее «играизации» образовательных практик педагога пришли опытным путем. Но у игры совершенно особые отношения с теорией, и складывались эти отношения в древности. Теория — это своеобразная гарантия от случайности, она всегда представляет собой символ универсальности, неотвратимости, законосообразности и разумности. Для того чтобы сформулировать теорию, необходимо отделить форму от материи и использовать язык формы для описания общего в вещах. Фундаментальность, таким образом, становится синонимом и универсальности, и абстрактности.

На вопрос, когда нужна человеку теория, могут быть даны разные ответы. Для того чтобы заниматься исследовательской или проектно-конструкторской деятельностью, теоретические знания бывают весьма и весьма востребованы, но каждый теоретик знает, как важны практические навыки обращения с теоретическим знанием, как важно критическое мышление, коммуникация и даже чувство юмора. Если же человек занимается эксплуатационно-ремонтной деятельностью, теоретические знания также оказываются востребованными, но уже в существенно меньшей мере. Знание научных теорий формирует у человека совершенно особое отношение к миру, важность которого особо подчеркивали просветители. Научные теории способствуют «расколдовыванию» мира, формируя у человека убеждение в том, что все происходящее вокруг него закономерно, в том числе и история. Первыми это свойство теоретического знания начали активно использовать его создатели — древнегреческие философы. С помощью теоретического взгляда на мир, с помощью пребывания мыслями в мире теоретических (читай, божественных) сущностей, древнегреческий философ стремился максимально обезопасить себя от случайностей повседневной жизни.

Теория помогала философу преодолеть два главных недостатка человеческого бытия — конечность и случайность. Но за это он платил слишком дорогую плату, уходя из мира повседневности. Действительно, в мире повседневности правит балом случайность и поэтому его постижение всегда связано с игрой. Игра способна уловить в свои сети единичное и уникальное, тогда как для мира теории важно универсальное. Физики-теоретики, начиная с момента своего отделения от философов-метафизиков (т.е. с XVII в.), соревнуются

с последними в своем стремлении постичь многое посредством единого. Для этого три столетия назад они создали механику, соединив вместе математику, физику и технику. По тем же самым стандартам сегодня создаются разнообразные теории, цель которых свести все виды физического взаимодействия к одному единственному супервзаимодействию.

По аналогии с физикой и в подражание ей во всех остальных науках есть общие теории языка, общества, государства и права, хотя чаще всего они напоминают методологические и эпистемологические дисциплины. И хотя нет общей теории религии, но вот предмет, называемый основами религиоведения, вполне имеет право на существование. Но вопрос заключается в том, как лучше подготовить будущего физика, в том числе и физика-теоретика. И здесь выясняется, что в лучших научных школах, как отечественных, так и зарубежных, все те новшества, которые сегодня предлагаются нашим министерством, всегда были неотъемлемой частью работы со студентами. И сложились эти образовательные практики стихийно, без оглядок на какие бы то ни было требования и инструкции. Но сложились они именно таким образом потому, что не могли не сложиться — стране нужны были кадры для прорывов в науке и технике. И такая практика отличала только небольшое количество вузов, причастных к подготовке тех самых кадров. Большинство же студентов страны довольствовались на лекции пересказом учебников, в которых излагались теории, созданные, как правило, давно и далеко, и излагались они теми, кто сам не был причастен к развитию научного знания. Но, как известно, «многознание уму не научает», а это значит, что для научения уму нужны совсем иные средства. Вот реформаторы и озаботились вопросом о том, как превратить в технологию то, что инстинктивно выполнялось настоящими учеными или настоящими практиками, привлеченными к процессу преподавания.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Швырев Б.С. Теория // Новая философская энциклопедия (<http://iph.ras.ru/elib/2987.html>)

² Ihde D. Instrumental realism: The Interface between Philosophy of Science and Philosophy of Technology. – Indiana University Press, 1991. P. 115.

³ Сергодеева Е.А. Социально-коммуникативный характер научной деятельности // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 6(45). С. 316.

⁴ Касавин И.Т. Междисциплинарные исследования и социальная картина мира // Философия науки и техники. 2014. Т. 19. № 1. С. 9–26.

⁵ Павленко А. Теория и театр. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. С. 230.

⁶ Макеева Л.Б. Заметки о преподавании философии в США (На примере Нью-Йоркского университета) // Историко-философский ежегодник. – М.: Наука, 1994. С. 331.

REFERENCES

Shvyrev V.S. Theory. In: New Encyclopedia of Philosophy. Available at: <http://iph.ras.ru/elib/2987.html> (in Russian).

Ihde D. *Instrumental realism: The Interface between Philosophy of Science and Philosophy of Technology*. Indiana University Press, 1991.

Sergodeeva E.A. Socio-communicative nature of scientific activity. In: *Herald of the North Caucasus Federal University*. 2014. No 6 (45) (in Russian).

Kasavin I.T. Interdisciplinary studies and social picture of the world. In: *The philosophy of science and technology*. 2014. Т. 19. No 1, pp. 9-26 (in Russian).

Pavlenko A.N. *Theory and theater*. Saint Petersburg, St. Petersburg University Press, 2006 (in Russian).

Makeyeva L.B. Notes on the teaching of philosophy in the United States (the example of New York University). *Historical and Philosophical Yearbook*. Moscow, Nauka [Science], 1994 (in Russian).

Аннотация

В статье анализируются причины, приведшие к изменению роли и места теоретического знания внутри самого научного знания, а также влияние этого процесса на модернизацию образовательных практик и программ. Выявляются и описываются процессы философского осмысления понятия теоретического, а также прагматические соображения, влияющие на логику и диалектику реформ в сфере образования. Рассматриваются аргументы «за» и «против» преобразования дидактических стратегий в контексте новой интерпретации концептуальной оппозиции «теория – игра».

Ключевые слова: теоретическое знание, теория, игра, образовательные практики, реформа образования, компетентностный подход.

Summary

The article analyzes the causes that led to a change in the role and place of the theoretical knowledge in scientific knowledge, as well as its impact on the modernization of educational practices and programs. Identifies and describes the processes of philosophical understanding of theoretical concepts and pragmatic considerations that affect the logic and dialectics of educational reforms. We consider the arguments «for» and «against» the transformation of teaching strategies in the context of a new interpretation of the conceptual opposition «theory-game.»

Keywords: theoretical knowledge, theory, game, educational practices, educational reform, competence-based approach.