

КОНЦЕПЦИЯ МНОГООБРАЗИЯ ВИДОВ ПОЗНАНИЯ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАРТИШИНА Наталья Ивановна – д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой философии и культурологии, Сибирский государственный университет путей сообщения. E-mail: nmartishina@yandex.ru

Аннотация. Приведены основные положения современного направления в эпистемологии – философской концепции многообразия видов познания. Предложено описание особого вида знания – предметно-практического. Показано, что в системе образования транслируется как научное, так и предметно-практическое знание, что приводит к стратегическому противоречию: функционирование здесь двух различных типов знания не может эффективно реализовываться в унифицированных формах. Определены изменения образовательной стратегии, которых требует ситуация сосуществования двух типов знания в системе высшего образования.

Ключевые слова: современная теория познания, виды познания, типы знания, практическое познание, высшее образование, система квалификационной оценки

Для цитирования: Мартишина Н.И. Концепция многообразия видов познания и стратегические ориентиры высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 55–61.

Философские проблемы имеют странную особенность: будучи предельно абстрактными и, на первый взгляд, отвлечёнными, они неожиданно оказываются практическими вопросами, предполагающими вполне определённый выбор стратегии действий. Ж. Маритен по этому поводу писал: «Наши практические решения зависят от позиции, занимаемой нами относительно предельных вопросов, которые человеческая мысль способна поставить. Вот почему философские системы, которые не предназначены для практического использования и применения, обладают таким влиянием на человеческую историю» [1, с. 19]. В ещё большей степени это касается философской теории познания, которая достаточно часто имеет прямое приложение к познавательной практике; более того, некоторые технические моменты познавательной деятельности невозможно правильно реализовать без философского осмысления их сущности (примером служит, в частности, определение статуса

объекта и предмета научного исследования [см.: 2]). Именно такая разработка осуществлена в настоящее время в рамках философской концепции многообразия видов познания. Будучи теоретическим исследованием достаточно общего характера, она позволяет отчетливо увидеть противоречие, которое в перспективе может оказаться критическим в стратегии модернизации российского высшего образования. В этом ракурсе и хотелось бы обратить на нее внимание научного сообщества.

Концепция многообразия видов познания развивается в отечественной теории познания на протяжении трех последних десятилетий; «точкой отсчета» в ее утверждении стал в свое время сборник [3]. Главная идея концепции состоит в рассмотрении различных видов познания (обыденного, научного, религиозного, художественного и др.) как сосуществующих в когнитивном пространстве способов осуществления познавательной деятельности, каждый из которых вырабатывает и ре-

ализует собственную познавательную стратегию. Эти стратегии не сводимы друг к другу и не взаимозаменяемы в контексте совокупной познавательной деятельности, каждый из них занимает собственную «гносеологическую нишу» и выполняет функции, которые не могут взять на себя другие виды познания. С этой точки зрения обыденное познание никогда, даже в самой далекой исторической перспективе не будет полностью преобразовано и замещено научным, поскольку предназначено для решения своих вопросов, использует адекватные этим вопросам логические средства и в конечном счете дает знание, ничуть не менее достоверное, чем научное, только по другим проблемам. Соответственно, оно должно изучаться гносеологией не с точки зрения его недостаточности в сравнении с наукой, а в качестве суверенной, обладающей определённой целостностью системы осуществления познавательной деятельности. На методологической основе данной концепции классические формы сознания: религия, мифология, художественное творчество, магия, повседневный опыт – были рассмотрены именно в этом аспекте – как гносеологические практики со своим логико-методологическим инструментарием, в котором практически нет универсальных правил (например, аналогия – «не доказательство» в науке, распространенный способ объяснения, но не обоснования в философии, нормативное основание для логического перехода в мифологии, один из основных законов магии и т.д.).

После «классики» обсуждались возможности выделения других видов познания (при этом всеми признавалось, что таких параллельно развивающихся познавательных стратегий не может быть много), и в настоящее время обозначилась перспектива рассмотрения в качестве самостоятельного вида познания предметно-практического знания (обзор представлен в [4]). Контуры этого вида познания обозначаются при таком подходе достаточно узко. Безуслов-

но, практика является основой любого познания вообще, и связь познания с ней сама по себе не может служить критерием выделения какой-либо его формы: в широком смысле любое познание является практическим. Также при демаркации предметно-практического знания речь не идет о возможности использования научных теорий и других концептуальных разработок в практической деятельности. Имеется в виду скорее обратный случай. Некоторую часть человеческих знаний о мире составляют развитые комплексы идей, сформировавшиеся в определенных областях практической деятельности и использующиеся для обеспечения этой деятельности; такие комплексы далеко не обязательно принимают форму научных дисциплин, достигая ограниченно-теоретического уровня общности и успешно на нем функционируя. Это и есть предметно-практическое (т.е. сгруппированное вокруг определенного предмета) знание.

Примером может служить сложный и разнообразный набор знаний в сфере кулинарии: сюда входят простые и сложные рецепты блюд, разнообразные систематизации и классификации продуктов, традиции подбора блюд к различным ситуациям, национальные кухни, каноны использования приправ и специй, приемы кулинарной обработки, поварские инструменты и технологии их использования, способы подачи и т.д. Это обширный комплекс знаний, активно растущий, все более специализированный, предполагающий различные уровни освоения и требующий для этого целенаправленных усилий. В нем есть свои законы, свои нормативные требования, свои каноны. При этом невозможно назвать это знание научным в прямом смысле слова: на критерии научности и научные задачи (в первую очередь задачу *объяснения* реальности) оно в принципе не ориентировано, это именно другой тип знания.

Предметно-практическое знание может быть частью какой-то предметной области. Например, наряду с научно-теоретиче-

ским знанием оно составляет необходимый компонент подготовки в таких профессиях, как врач или искусствовед. Врач знает анатомию; он также знает, как вести опрос пациента и (если это опытный врач) как выбрать тактику ведения беседы. Опять-таки можно заметить, что это знания разных типов, они формируются и пополняются разными способами. М. Полани, указывая на присутствие таких знаний даже в «теоретических» профессиях, писал: «В самом сердце науки существуют области ... знания, которые через формулировки передать нельзя» [5, с. 89]; оно осваивается путем ориентации на образцы, собственных попыток и корректирующей рефлексии. Но в некоторых сферах деятельности гносеологическое обеспечение может практически целиком состоять из предметно-практического знания, т.е. такие комплексы существуют и самостоятельно.

Предметно-практическое знание явно перерастает рамки обыденного: это не те знания, которые мы приобретаем просто в процессе повседневной деятельности. По определению Б.Я. Пукшанского, «обыденное знание в самом общем плане противостоит ... специализированному знанию вообще» [6, с. 91], между тем предметно-практическое знание прежде всего специализировано. Однако и квалификация его как научного методологами отрицается. И.Т. Касавин, критически рассматривая тенденцию называть наукой всякую оформленную систему знаний (например, в американской традиции существуют и «кулинарные науки», и «семейные науки», и «спортивные науки», и «музыкальные науки» вплоть до «наук похоронного дела»), дает следующую оценку: «Эти дисциплины учат полезным знаниям и навыкам, но не содержат системы идеализированных объектов, процедур научного объяснения и предсказания и потому не поднимаются выше систематизированного и дидактически оформленного опыта» [7, с. 690]. Л.А. Микешина и М.Ю. Опенков также оцени-

вают «знание-технэ» как нечто среднее между опытом и научно-теоретическим знанием, отмечая, что применение термина *science* к определенному набору основанных на опыте, систематически сгенерированных и сознательно применяемых принципов является расширительным. Например, адекватным обозначением *computer science* будет «компьютерное дело», поскольку речь идет не об области знаний, применяющей научный подход, а о «систематизированной совокупности знаний с теоретическими основаниями» [8, с. 181]; представляется, что это достаточно точное описание гносеологической сущности предметно-практического знания. Применительно к техническим дисциплинам на эту особенность указывается достаточно часто. Так, В.С. Федоров считает необходимым выделить в отдельную категорию «технонауки», которые опять-таки представляют собой не науки стандартного типа, а своеобразные комбинации научных оснований, инженерии и технологии [9]. Весьма показателен результат, к которому пришли авторы статьи [10], ставившие целью обоснование научного статуса дисциплины «Таможенное дело» (обратим внимание на термин «дело»). Указав, что в этой области знания есть своя терминология, свои теоретические основания, свои методы и т.д., они поставили вопрос о том, что объясняет эта наука, какие закономерности она обнаруживает, – и не нашли на него ответа. Авторы сделали из этого заключение, что таможенное дело как наука находится еще в стадии становления; но ведь очевидно, что и сто лет спустя таможенное дело не будет ничего объяснять, ведь цель этой области знаний – не описывать реальность, а моделировать деятельность, и строится оно соответственно.

Распространенность и значимость предметно-практического знания в современной культуре и необходимость его специального освоения создают необходимость его трансляции через систему образования. В

своих классических образцах система образования всегда была ориентирована на распространение научного знания, и ее основные формы, методики, организационные структуры адаптированы именно к этому гносеологическому типу. Между тем в концепции многообразия видов познания положение о невозможности полноценного восприятия одного вида по канонам другого вида – незыблемый и многократно обоснованный вывод. Соответственно, сейчас мы имеем дело со все более явно обнаруживающимся противоречием, обусловленным тем, что в нашей системе образования реально обращается знание двух разных видов, и попытки унифицировать образовательный процесс наталкиваются в том числе и на глубинное различие между ними. Многие традиционно научные формы обучения неэффективны для распространения предметно-практического знания; напротив, ряд организационных нормативов, введенных в последнее время и заимствованных из американской системы образования, в которой огромную часть всегда составляла именно предметно-практическая подготовка, вызывают множество вопросов при внедрении их в преподавание классических научных дисциплин. Это относится, например, к требованию планировать лекции и семинары в пропорции 1:2 (а то и 1:3). Минимум лекций при большом количестве практических занятий уместен там, где человек действительно должен в первую очередь поработать под контролем необходимого самостоятельного опыта, но не позволяет решать образовательные задачи там, где требуется освоение обширного и действительно сложного теоретического материала. Привлечение к преподаванию специалистов-практиков, с отведением на это не менее 20% учебного времени, вполне оправданно для специальных дисциплин в подготовке, например, специалиста по рекламе, но как это требование может быть выполнено для физики или философии?

Каждая из познавательных стратегий

хороша на своем месте. Для адекватной настройки образовательной системы на изменившуюся познавательную ситуацию необходимо осознание того, что передача предметно-практического и научного знания в образовательной подготовке требует разного построения обучения – от учебных графиков до методик проведения занятий и системы оценивания. Любое единое усредненное требование, которое внедряется в учебный процесс (например, запланировать определенный процент занятий в тренинговой форме) не решает проблему, потому что для одного типа знания заданный процент является недостаточным, а для другого – избыточным: необходима именно дифференциация. В статье, опубликованной в журнале «Высшее образование в России», А.А. Андреев высказал очень интересную идею: «Может быть, стоило бы разделить номенклатуру профессий на “знаниевые” и “компетентностные”» [11, с. 35]. На мой взгляд, это проявление того, что различие двух типов подготовки осознается вузовским сообществом и идет поиск способов их функционального разграничения. Вероятно, отчасти попыткой найти решение данной проблемы и является разделение академического и прикладного бакалавриата.

Концепция многообразия видов познания позволяет, по меньшей мере, определить методологическую основу разграничения. Есть направления профессиональной подготовки, основное содержание которых составляет научное знание; это классические университетские специальности, требующие классических же форм преподавания (мой научный руководитель, профессор старой школы, говорил когда-то, что, перепробовав все, пришел к выводу: ничего лучше вопросно-ответного метода на семинаре нет). И есть профессии, в которых предметно-практическое знание составляет основное содержание или, по крайней мере, наиболее значимую часть. Их тоже можно разделить на две подгруппы.

Первая из них – профессии, в которых комплекс предметно-практических знаний обеспечивает *материально-предметную* деятельность. Это, например, профессии оператора станков, или стилиста, или медсестры. Тенденция современного российского общества «подтягивать» такие профессии к системе высшего образования обусловлена главным образом социальными причинами, но по содержанию, конечно, это профессии для системы среднего профессионального образования, с проработанной организацией именно предметно-практической подготовки. Вторая подгруппа – профессии, в которых комплекс предметно-практических знаний тоже очень силен, сравним с объемом научно-теоретических знаний, но обеспечивает *интеллектуальную* деятельность. Это такие сферы деятельности, как реклама и связи с общественностью, управление персоналом, предпринимательство (проблемы внедрения этого профиля подготовки в существующую вузовскую практику убедительно показаны в [12], и рассматриваемая концепция делает очевидным их источник). Безусловно, эти профессии требуют высшего образования, но с четко продуманным и иным по сравнению с «классикой» организационным и методическим наполнением. Данные области предполагают освоение и использование знаний из ряда наук, но сами по себе они не обозначаются (например, в номенклатуре ВАК) как научные специальности, и это отнюдь не косность ВАК. Это действительно другие по направленности области знания, и учить им надо соответственно; чем раньше мы осознаем необходимость учета этого фактора на уровне стратегического планирования, тем лучше.

Обозначим еще одну очень острую и также связанную с рассматриваемым вопросом проблему подтверждения квалификации специалистов в системе образования. На сегодняшний день практически единственной разработанной является система квалификационной оценки, принятая в на-

уке (т.е. подготовка и защита диссертаций). В нее автоматически направляются и разработки высшего уровня, выполненные в рамках предметно-практического знания, однако очень часто применение критериев, разработанных для иного вида знания, не позволяет адекватно оценивать их содержание. В практике автора данной статьи был случай, когда к нему в поисках научного руководителя обратился опытный специалист-практик по связям с общественностью, которому было необходимо для подтверждения квалификации подготовить диссертацию. Очень многие новаторские разработки этого специалиста, действительно находки, оформлению в традиционной форме диссертационного исследования просто не поддавались. В конце концов диссертация была написана по теоретическим вопросам, косвенно связанным с областью профессиональной деятельности; главные же достижения остались за пределами научной работы, в нее попала только какая-то часть, что оставило некоторую неудовлетворенность. Та же проблема возникает иногда с диссертациями по педагогике, в которой тоже присутствует выраженная предметно-практическая составляющая: человек разработал «с нуля» новый учебный курс или написал новаторское по форме методическое пособие, но этот результат не может быть признан в качестве научного. После более или менее затяжных попыток состыковать требования к научным работам и имеющиеся достижения в сфере предметно-практического познания ученую степень специалист получает не за свой основной результат, а за то, что обогатил педагогическую науку очередным соотношением компетенций с дидактическими единицами (и эксперты потом справедливо пишут об искусственном насыщении работы научной терминологией, выражая сомнения в «целесообразности такого «онаучивания» выдвигаемых идей» [13, с. 150]). В идеале для предметно-практического знания должна существовать собственная си-

стема квалификационной оценки, сопоставимая с научной.

Ключевой ориентацией в развитии современного образования является практико-ориентированный подход. Но необходимо учитывать, что его реализация в образовании требует в том числе и четкого понимания того, как именно соотносится с практикой та или иная область знания (при том, что тут возможны варианты). Не следование одинаковому для всех лозунгу, а только содержательный анализ соотношения научно-теоретической и предметно-практической составляющих в рамках каждого направления подготовки дает возможность решить, каких параметров подготовки требует практико-ориентированный подход в каждом конкретном случае.

Литература

1. *Маритен Ж.* Философ во граде // Ж. Маритен. Философ в мире. М.: Высшая школа, 1994. С. 17–23.
2. *Сапунов М.Б.* О проблеме реальности в истории и философии науки // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 147–155.
3. *Заблуждающийся разум? Многообразие внеучного знания /* Отв. ред. И.Т. Касавин. М.: Изд-во политической литературы, 1990. 464 с.
4. *Мартышина Н.И.* Предметно-практическое познание в системе видов познавательной деятельности // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. Вып. 31. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2014. С. 39–53.
5. *Полани М.* Личностное знание. М.: Прогресс, 1985. 344 с.
6. *Пукшанский Я.Б.* Обыденное знание: Опыт философского осмысления. Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. 152 с.
7. *Касавин И.Т.* Паранаука // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. С. 689–691.
8. *Микешина А.А., Опенков М.Ю.* Новые образы познания и реальности. М.: Российская политическая энциклопедия, 1997. 240 с.
9. *Федоров В.С.* К вопросу о классификации компьютерных наук // Философия. Толерантность. Глобализация: Запад и Восток – диалог мировоззрений: Тезисы докладов Седьмого Российского философского конгресса. Т. 1. Уфа: РПЦ БашГУ, 2015. С. 145–146.
10. *Федоренко К.П., Нетаев О.В.* Таможенный менеджмент как компонент системы управления таможенным делом // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. Вып. 31. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2014. С. 121–136.
11. *Андреев А.А.* Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 30–40.
12. *Рубин Ю.Б.* Высшее предпринимательское образование в России: диагностика проблемы // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 5–17.
13. *Роботова А.С.* Словесные и смысловые несуразности в педагогических текстах (по страницам авторефератов) // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 145–152.

Статья поступила в редакцию 30.03.16.

THE THEORY OF EPISTEMOLOGICAL DIVERSITY AND SOME STRATEGIC GUIDELINES FOR HIGHER EDUCATION

MARTISHINA Natalya I. – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Chief of department “Philosophy and culturology”, Siberian Transport University. E-mail: nmartishina@yandex.ru

Abstract. The theory of epistemological diversity is one of the modern trends in epistemology. Basing on this theory, the author gives a description of a special kind of knowledge – subject-practical knowledge. On author’s opinion the education system works both with scientific and subject-practical knowledge and it leads to a strategic contradiction

because treatment of two different types of knowledge cannot be effectively implemented in standardized forms. The paper discusses the changes in the educational strategy required by a situation of coexistence of the two types of knowledge in higher education.

Keywords: epistemological diversity of knowledge, types of knowledge, practical knowledge, higher education, assessment of qualification

Cite as: Martishina, N.I. (2016). [The Theory of Epistemological Diversity and Some Strategic Guidelines for Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6 (201), pp. 55-61.

References

1. Maritain, J. (1994). *Filosof vo grade* [Philosopher in the City]. Maritain, J. *Filosof v mire* [Philosopher in the World]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., pp.17-23. (In Russ.)
2. Sapunov, M.B. (2012). [About the Problem of Reality in the History and Philosophy of Science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 147-155. (In Russ., abstract in Eng.)
3. *Zabluzhdayushchii razum? Mnogoobrazie vnenauchnogo znaniya* [The Erring Mind? The Variety of Non-Scientific Knowledge] (1990). I.T. Kasavin (Ed.). Moscow: Gospolitizdat Publ. 464 p. (In Russ.)
4. Martishina, N.I. (2014). [Subject-Practical Knowledge in the System of Cognitive Activity Types]. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putei soobshcheniya* [The Siberian Transport University Bulletin]. Vol. 31. Novosibirsk: SGUPS Publ., pp. 39-53. (In Russ.)
5. Polany, M. (1985). *Lichnostnoe znanie* [Personal Knowledge]. Moscow: Progress Publ. 344 p.
6. Pukshansky, Ya.B. (1987). *Obyednoe znanie: Opyt filosofskogo osmysleniya* [Ordinary Knowledge: Experience of Philosophical Understanding]. Leningrad: Leningrad State University Publ. 152 p. (In Russ.)
7. Kasavin, I.T. (2009). [Parascience]. *Enciklopediya epistemologii i filosofii nauki* [Encyclopedia of Epistemology and Philosophy of Science]. Moscow: Canon + Publ., pp. 689-691. (In Russ.)
8. Mikeshina, L.A., Openkov, M.Yu. (1997). *Novye obrazy poznaniya i real'nosti* [New Images of Knowledge and Reality]. Moscow: Russkaya Politicheskaya Entsiklopediya Publ. 240 p. (In Russ.)
9. Fedorov, V.S. (2015). [On the Classification of Computer Science]. *Filosofija. Tolerantnost'. Globalizatsiya: Zapad i Vostok – dialog mirovozzrenii: Tezisy dokladov Sed'mogo Rossiyskogo filosofskogo kongressa* [Philosophy. Tolerance. Globalization: East and West - a Dialogue of Worldviews: Abstracts of the Seventh Russian Congress of Philosophy]. Vol. 1. Ufa: BashGU Publ., pp. 145-146. (In Russ.)
10. Fedorenko, K.P., Netaev, O.V. (2014). [Customs Management as a Component of Customs Business Management System]. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putei soobshcheniya* [The Siberian Transport University Bulletin]. Vol. 31. Novosibirsk: SGUPS Publ., pp. 121-136. (In Russ.)
11. Andreev, A.L. (2014). [Prospects of Education: Competences, Intellectual Environments, Transdisciplinarity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 30-40. (In Russ.)
12. Rubin, Yu.B. (2015). [Higher Entrepreneurship Education in Russia: Diagnosis of a Problem]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 11, pp. 5-17. (In Russ.)
13. Robotova, A.S. (2015). [Rhetorical and Semantic Absurdity in Pedagogical Texts (on Pages of Abstracts)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 145-152. (In Russ.)

The paper was submitted 30.03.16.

