

## НАУЧНОЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ: ДИАЛЕКТИКА КОГНИТИВНОГО И ЦЕННОСТНОГО

Н.И. Миницкий  
БГПУ (Минск)

**Теоретико-методологическое начало построения знания.** Обращение к теоретико-методологическому аспекту построения и представления гуманитарного знания вполне объяснимо. Как утверждает Л.А. Микешина, в познании идет поиск понятийного аппарата, путей и принципов синтезирования различных когнитивных практик и типов опыта [8, с. 41]. Вместе с тем, современный теоретико-методологический анализ должен учитывать «...соотнесенность исследования объекта не только со средствами и операциями деятельности, но и с мировоззренческими и ценностными установками и предпочтениями, определяемыми в той или иной степени социокультурными факторами» [9, с. 126].

Для современного исторического исследования и образования важность такого суждения трудно переоценить, поскольку смена мировоззренческих и идейных ориентиров идет весьма сложным путем, вплоть до их отрицания. Как следствие в содержании современного исторического образования ощущается острая потребность концептуальной разработки гуманитарных образовательных факторов: мировоззрения, культуры, духовных ценностей. Для историков общая задача состоит в том, чтобы показать органическую связь рационального, эмоционального и культурологического оснований в историческом исследовании и обучении.

**Эволюция структур знания.** В трактовке когнитивных структур знания произошли существенные изменения. Например, такой элемент понятийного аппарата как «структура» и связанный с ним системный подход потеряли абсолютную ценностную монополию в методологических исследованиях. Само слово «структура» приобрело множество значений: концепт, конструкт, модель, форма представления знаний, визуальное мышление. В философии, культурологии, лингвистике наибольшее распространение приобрел термин «концепт» [13]. Обращение к определению «концепт» является частным случаем выражения общего обновления методологии познания, ориентирующейся на идеи социокультурного, антропологического и когнитивного подходов. В этом смысле концептуализация знания является одной из наиболее ценностных категорий теоретико-методологического инструментария науки. В историческом познании обращение к концептам предполагает абстрактность категориальных моделей дополнять фактическим материалом, а также ментальными образами и представлениями.

По нашему убеждению, концептуализация отразила внутреннюю организацию многих методологических подходов. В частности, фундаментальное представление о системном подходе и его актуальности в современной гуманитарной науке дает коллективная монография «Системный подход в современной науке» (2004). В ней изложены различные аспекты обновления системного подхода в познании. Это дало основания утверждать, что «системный подход ... не потерял своего значения и своих эвристических возможностей и для нашего времени» [6, с. 79]. Заметим, что позиции принципа системности сегодня достаточно прочны, но абсолютный ценностный приоритет утерян.

В работах постмодернистского направления был представлен принципиально новый – ризомный подход к построению и представлению знания. Ж. Делез и Ф. Гваттари определили существенное различие между системным и ризомным конструированием знания. В противоположность системе, ризома – это множественность, не имеющая главного корня. «Генетическая ось» или «глубинная структура» – эти признаки прежнего системного представления о мире отвергнуты. Принципиально важным для современной теории познания является то, что теория есть продукт познания, а метод – познавательное средство, и то и другое совпадает с концептуальной схемой.

**Когнитивное моделирование.** Эволюция теории познания привела к изменениям в понимании стратегии методов построения и представления знания. Принципиально новыми для построения исторического знания являются выводы методологов о специфике когнитивных моделей как структурных форм представления знания. На наш взгляд, эти теоретико-методологические положения являются исходными для темы построения и представления исторического знания. В итоге новое качество познания схвачено императивом: схема – это структура действия, а также

структура для действия [4, с. 334]. От обращения к исходному уровню категориальных понятий исследователь идет к базовым и преходящим понятиям. Это приводит к созданию категориального аппарата и структурных моделей изучаемого объекта. В итоге, в когнитивном подходе воедино увязываются метод и структура, а метод выступает как разнообразие инструментальных структур и способ их применения. Формула «когнитивное – ценностное» в современной гуманитарной науке включает не только познавательную, но и мировоззренческую ценность способов и средств научного познания.

**Символические формы представления знания.** Тема конструирования и представления знания получила в своем развитии значительный импульс со стороны теории формализации. Теория формализации знания, в частности, схематизация, получила оригинальную и глубокую разработку в исследованиях О.С. Анисимова, который особое внимание уделяет операциональной стороне познания. В итоге онтологический, гносеологический и операциональный познавательные аспекты были рассмотрены во взаимодействии. Примечательно, что О.С. Анисимов рассматривает методический аспект схематизации: конспектирование учебных и научных текстов. По его утверждению изобразительная схема в конспекте становится средством коррекции смыслов, помогает скреплению в единое отдельных частей, способствует организации мыслительного процесса [2, с. 280–285]. В явлении концептуального конспектирования ярко отразилась современная идея репрезентации знаний. Наука все чаще обращается к визуализации мышления и это направление становится одним из инновационных путей развития современной архитектоники гуманитарной мысли.

В сфере образовательного знания возникла проблема соотношения вербальной и визуальной форм знания. Решая ее, В.М. Розин приходит к выводу о приоритетности визуального мышления над вербальным. Он выстраивает логику развития семиотики, центральным понятием которой являются методологические схемы или структурные модели. Автор считает настоятельной необходимостью анализ и осмысление схем. Его мысли созвучны идее Г.П. Щедровицкого и С.В. Попова о том, что «именно схемы, а не знания и понятия являются основными познавательными инструментами не только методологии, но и всех современных общественных и гуманитарных дисциплин» [12, с. 124]. В.М. Розиным дано сущностное понимание природы схем. «Схема и сама является предметом, и представляет другой предмет» [12, с. 127]. Она выступает как источник знания и как средство его переноса. Подобное определение функционального предназначения схем поддержано в когнитивной психологии (теория переноса знания) и информатике. В настоящее время разработана типология форм представления гуманитарного образовательного знания, к которой отнесены линейный (линейно-последовательный и линейно-параллельный), концентрический (радиальный) и градуированный (синхронологический) типы [11, с. 3-9].

**Методологическое обновление стратегии рациональности.** Процессы операциональности, концептуализации и репрезентации представляют инновационные направления рациональности. Качественное обновление рациональности происходит под влиянием синергетики. Синергетический подход к проблеме построения знаний ставит в центр внимания познавательной парадигмы концепт «структура – процесс». По мнению Е.Н. Князевой, «в свете синергетических представлений человеческое сознание предстает как динамическая самоорганизующаяся структура – процесс» [4, с. 340]. В целом же, синергетический подход дает возможность освободиться от абсолютизации детерминизма, позволяет отдать должное в истории фактору случайности и учесть непредсказуемость исторических событий. Одной из попыток создания общенаучной методологии стало обращение к системно-синергетическому подходу. На этой основе состояние рациональности объясняется как постоянное взаимодействие (оппозиция, равновесие, дополнение, столкновение, взрыв / бифуркация) структур долговременного и кратковременного действия (повседневности), закономерности и случайности. Понимание диалектического перехода общества из одного состояния в другое отражают различные методологические подходы: формационный, цивилизационный, культурологический, антропологический, синергетический, аксиологический, ризомный, фрактальный, но эта множественность не должна означать господства релятивистского принципа «все подойдет».

Одним из главных итогов обновления стратегии рациональности является принципиальное изменение понимания концепта «представление знания». Большинство историков представление знания воспринимается традиционно: преимущественно как первоначальная ступень познания. Тем не менее, в философии признано что формула «о представлении как низшей, чувственной ступени

познания, противопоставляемой мышлению, совершенно не основательна» [5, с. 131]. Представления вовсе не наглядные «картины», а формы готовности к активной познавательной деятельности. Представление не может быть противопоставлено мышлению – это его особый вид, т. е. образное мышление. Данное утверждение – одна из важнейших исходных методологических установок для исторического исследования. Представление в целом – «это предельно общее понятие, позволяющее за буквальными, достаточно очевидными смыслами увидеть глубинные, фундаментальные смыслы метафизики познания» [8, с. 139]. Совокупность этих смыслов составляет картину мира, содержащую в себе универсалии времени, пространства, причины, судьбы, свободы, права на труд и собственность. «Эти универсалии образуют «сетку координат», своего рода «модель», или картину мира, при ее помощи воспринимается действительность и строится образ мира в сознании человека» [10, с. 269].

В конструировании исторического образовательного знания следует принять во внимание положение о наличии в теории познания рассудочно-рациональной и экзистенциально-антропологической традиций. Благодаря последней удалось «не только сохранить субъект, но и представить его в теории познания как целостность, в единстве чувствования, мышления и деятельности» [8, с. 52]. В результате знание предстает как интегративный образ, объединяющий рациональное – схему, переводящую вербально-логическое понятие в образ, операциональное – осуществление взаимного перевода одного вида знания в другой (перекодировку) и экзистенциально-антропологическое – связь с ценностными жизнеутверждающими смыслами.

В настоящее время проблема познания в культурологическом плане рассматривается «как одновременное развертывание его ценностно-ориентирующей и нормативно-регулятивной функций» наряду с реализацией познавательных способностей человека [1, с. 243]. В исторической науке, а тем более в образовании, необходим учет всех аспектов мировоззренческой парадигмы. Ее основные смыслодержающие параметры таковы: 1) общие, универсальные представления о бытии человека, его место и роль в мире; 2) ценностно-смысловое восприятие мироздания, его структура; 3) программы поведения и действия социальных субъектов. Реализация этой парадигмы определяет видение общей картины мироздания, восприятие бытия в его целостности, что предполагает актуальное отношение общества к природе, людям, к смыслу собственной жизни [1, с. 315-316]. В содержании гуманитарного образования необходимо раскрытие связи мировоззрения и духовности с социальным действием. Требуется реализация метода в учебно-познавательной модели. Как никогда ранее возросла потребность в ценностном подходе к содержанию образования, ибо оно непосредственно связано с формированием духовности человека. Недооценка этого фактора порой приводит к разрыву образования и духовности, в итоге знание не становится императивом высоконравственного поступка.

**Значимость операционализации знания.** В методологии познания осознана необходимость создания механизмов – совокупности инструментальных средств – для перевода теории в практику познавательных действий. По утверждению И.П. Меркулова, «метод построения может, например, способствовать улучшению свойств эмпирической проверяемости (верифицируемости и фальсифицируемости) теорий, обеспечивая получение на соответствующем уровне утверждений (следствий), которые в принципе сопоставимы с результатами экспериментов, научных наблюдений и т. д.» [7, с. 137]. Философы утверждают, что «перевод общеметодологических рекомендаций в совокупность легко запоминающихся и усваиваемых правил до настоящего времени остается нерешенной задачей» [3, с. 80]. Решение этой задачи, на наш взгляд, связано с процессом конструирования, представления и операционализацией знаний. В общем контексте научного познания формы предметного и нормативного знания рассматриваются как средства репрезентации знаний и способы познавательных действий.

**Методический аспект рациональных и ценностно-мировоззренческих построений.** В педагогической науке идет формирование механизма перевода общетеоретических положений в сферу учебно-познавательной деятельности. Такими средствами выступают когнитивные структуры знания и конкретные способы познавательных действий, которые составляют органическую часть новой образовательной парадигмы «слово, образ и действие».

В итоге, построение интегративных моделей содержания обучения предполагает включение концептуально-содержательного, логико-инструментального, ценностно-мировоззренческого и дидактического компонентов. Теоретико-методологическое обоснование, разработку концептуальных моделей и исходных категорий содержания образования в науке относят

к философии образования, что позволяет четко выделить специфику образовательного знания. В гуманитарном образовании наступил качественно новый этап: после монополии знаний, умений и навыков главным ориентиром стал «педагогически ориентированный социальный опыт, включающий наряду с обыденными, повседневными знаниями и способами деятельности также опыт творчества и эмоционально-ценностных отношений» [10, с. 390]. Подобный вывод ведет к расширению сферы образовательного знания, к постановке и решению проблемы включения системы ценностей в научное знание через методологические основания и познавательную деятельность. Однако проблема реализации ценностного подхода в историческом познании требует отдельного междисциплинарного исследования.

#### Литература

1. Алпеева, Т.М. Философия культуры / Т.М. Алпеева. – Минск: ЗАО «Веды», 2004. – 452 с.
2. Анисимов, О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. – М.: Внешторгиздат, 1989. – 412 с.
3. Ворожцов, В.П. Роль методологии в повышении эффективности научных исследований / В.П. Ворожцов // Методология в сфере теории и практики / А.Т. Москаленко [и др.] – Новосибирск, 1988. – С. 64–86.
4. Князева, Е.Н. Концепция инактивированного познания: исторические предпосылки и перспективы развития / Е.Н. Князева // Эволюция, Мышление, Сознание. (Когнитивный подход и эпистемология) / под ред. И.П. Меркулова. – М., 2004. – С. 308–349.
5. Лекторский, В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В.А. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
6. Лисеев И.К. Системная познавательная модель и современная наука / И.К. Лисеев // Системный подход в современной науке: к 100-летию Людвиг фон Бергманна: сб. ст. / отв. ред.: И.К. Лисеев, В.Н. Садовский. – М., 2004. – С. 69–80.
7. Меркулов И.П. Эволюция научного знания как информационный процесс / И.П. Меркулов // Философия, наука, цивилизация: к 65-летию акад. В.С. Степина: сборник / отв. ред. В.В. Казютинский. – М., 1999. – С. 132–144.
8. Микешина, Л.А. Философия познания. Полемические главы / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.
9. Микешина, Л.А. Фундаментальный поворот в понимании структуры научного знания / Л.А. Микешина // Философия, наука, цивилизация: к 65-летию акад. В.С. Степина: сборник / отв. ред. В.В. Казютинского. – М., 1999. – С. 120–131.
10. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 439 с.
11. Миницкий Н.И. Визуальная форма представления гуманитарного образовательного знания: проблема типологии // Гісторія і грамадазнаўства. – 2011. – №. 2. – С. 9-3.
12. Розин, В.М. Семиотические исследования / В.М. Розин. – СПб.: Унив. кн.; М.: Per Se; 2001. – 256 с.
13. Степанов, Ю.С. Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – 2-е изд., исправ. и доп. – М.: Акад. Проект, 2001. – 990 с.