

Монахов Федор Валерьевич, аспирант Санкт-Петербургского государственного университета, ведущий специалист РГПУ им. А. И. Герцена
unesco@herzen.spb.ru

*¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия*

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК

Аннотация: автор обращается к вопросу развития науки и образования через методологический ракурс теории культурных практик и утверждает, что само научно-образовательное пространство обладает инерционными свойствами («университетская докса»), сдерживающими свободу творчества и личностного саморазвития, что затрудняет субъективацию познавательной деятельности, понимаемой как область реальной практики.

Ключевые слова: наука, образование, университетская докса, личностное саморазвитие, методология, субъективация.

Едва ли кто-то будет спорить с тем, что формы научной верификации, социальной и интеллектуальной легитимизации научных теорий и подходов исторически изменчивы. История науки предстает важнейшим способом легитимизации научных подходов. В частности, в том, что касается соотношения академических дисциплин и междисциплинарности, только конкретный анализ исторически сложившейся на определенный момент времени научной, образовательной и социальной ситуации может дать ответ на вопрос о предпочтительном пути развития научных исследований и преподавания.

Авторитетные исследователи и практики образовательной деятельности Е. И. Казакова [3] и Е. Г. Врублевская, обращающиеся к анализу проблем образования эпохи постмодернизма, полагают необходимым рассматривать важнейшей универсальной ценностью современного образования идею «человекообразования», главным источником которого выступает «личностное саморазвитие». Задача личностного саморазвития определяет и современную стратегическую линию образования – «это отказ от передачи готовых знаний, форм и способов педагогической деятельности, раз и навсегда заданных ценностно-нормативных представлений; это создание условий и механизмов саморазвития, самореализации и самовоспитания, личностного и профессионального становления человека» [2. С.174–188].

Этот манифест вполне созвучен и пафосу известной работы П. Бурдые [1], призвавшего критически отнестись к тому, что можно считать университетской доксой, то есть вырваться из плена архаических культурных практик, освободиться от них. О свободе, как важнейшем условии успеха в научно-исследовательской, то есть познавательной деятельности, вел речь и выдающийся русский

физиолог И. П. Павлов: «... от ума, постигающего действительность, требуется абсолютная свобода», а быть свободным и не связанным нормами культурных диспозиций совсем не просто. И. П. Павлов в качестве иллюстрации этого тезиса приводил истории о жизни английского физика М. Фарадея, который «делал до такой степени невероятные предположения, так распускал свою мысль, давал такую свободу своей фантазии, что стеснялся в присутствии всех ставить известные опыты. Он запирался и работал наедине, проверяя свои дикие предположения» [5. С. 105].

Приведенный И. П. Павловым пример позволяет увидеть, что опасность «несвободы» приходит не только «извне», но ее источники присутствуют и внутри научно-образовательного пространства. В этой связи вновь приходится вернуться к П. Бурдые, который весьма скептически отзывался о методологии как «разновидности абстрактного и формального дискурса», цель которого убедить мир в том, что достижения исследователей становятся результатом действия правил, которым исследователи сознательно подчиняются и одна из функций такого метадискурса – придать смысл существованию профессоров. В реальности же изобретательность (*Ars inveniendi*) «не передается через принципы и наставления, а достигается путем длительного общения с Мэтром». Решение проблем образования П. Бурдые видит в «создании габитусов изобретательства, творчества, свободы» [1. С. 30–31]. Впрочем, последнее предложение социолога можно воспринять и как методологический завет.

Восприятие методологии как «типичной формы *академизма*», как отвлеченного схоластического занятия, распространено довольно широко, даже в тех областях знания, где методологической проблематике традиционно уделялось весьма серьезное внимание, например в отечественной психологической науке. Приведем здесь лишь один, в каком-то смысле забавный, но и показательный факт. В 1999 г. известный психолог, автор классического учебника по нейропсихологии [9], ученица А. Р. Лурии, Е. Д. Хомская обратилась к К. А. Абульхановой с вопросом, где можно прочесть определение методологии [7. С. 310]. За этим вопросом следует искать не неведение Е. Д. Хомской, а скорее некоторый иронический скепсис. Заметим здесь, что и авторы сочинений по методологии отдельных дисциплин не очень-то любят углубляться в выяснение отношений и связей своей «прикладной» методологической проблематики с вопросами, входящими в проблематику «всеобщей методологии» [8].

Представители методологического сообщества находят до некоторой степени обоснованную критику в адрес методологии и методологов. Так В. В. Краевский с огорчением признавал, что «не на последнем месте стоит в чем-то понятная предубежденность против методологии, понимаемой весьма упрощенно, как широкая область философии, не имеющей прямого отношения к педагогической науке и практике» [4]. Выход из этой ситуации патриарху педагогической методологии видится в том, чтобы рассматривать методологию не только как некое «учение», совокупность знаний, но и как область познавательной деятельности, а также ее

субъективация: «Объективной методологии быть не должно, а нужна методология “субъективная”», то есть у каждого – своя, и критерий научного творчества у каждого должен быть свой [6. С. 27].

Список литературы:

1. **Бурдые П.** Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos '96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. – М. : Socio-Logos, 1996. С. 8–31.
2. **Врублевская Е.** Учитель на пути к смыслам человекообразования // Сибирский педагогический журнал, 2007. – № 4. – С. 174–188.
3. **Казакова Е. И., Тряпицына А. П.** Диалог на лестнице успеха. – СПб. : Петербург-XXI век, 1997. – 160 с.
4. **Краевский В. В.** Методология педагогики. – Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2001. [Электронный ресурс] // intellect-invest.org.ua (дата обращения 21.03.2017).
5. **Павлов И. П.** Рефлекс свободы. – СПб. : Питер, 2017. – 432 с.
6. **Прикот О. Г.** Педагогика отождествления и педагогическая системология. – СПб. : Санкт-Петербургский гос. ун-т пед. мастерства, TVP incorporated, 1995. – 260 с.
7. **Славская А. Н.** Основы психологии С. Л. Рубинштейна: Философское обоснование развития., М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 344 с.
8. Теория и методология истории/ Подред. А. И. Филюшкина. – М. : Изд-во Юрайт, 2016. – 323 с.
9. **Хомская Е. Д.** Нейропсихология. – СПб. : Питер, 2016. – 496 с.

doi:10.18720/SPBPU/2/id18-70

Monakhov Fedor V., postgraduate student SPBU,
leading public relations specialist RSPU Herzen University

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

SCIENCE AND EDUCATION IN THE SPACE OF CULTURAL PRACTICES

Annotation: the author examines the problem of the development of science by means of the methodological aspect of the theory of cultural practices. The author ascertains that the scientific and educational space proper possesses inertial qualities (the university doxa) constraining the creative freedom and personal growth which impedes the subjectivity of the learning process understood as a sphere of real practice.

Key words: arts and sciences, education, university doxa, personal growth, methodology, subjectivity

Everybody will agree that the forms of scientific verification, social and intellectual legitimization of scientific theories and approaches change through history. In this context the history of science becomes an important method of legitimizing scientific approaches. With regard to the relationship of academic subjects and interdisciplinary, only a concrete analysis of the scientific, educational and social situation which has formed historically by a certain period of time can provide an answer to the question of the preferred course of development of scientific research and teaching methodology.

Distinguished researchers and practicing educators E.I. Kazakhova [2] and E. G.Vrublevskaya, who analyze the problems of education in post-modernist times, consider it essential to examine the idea of “the formation of the individual” with “personal growth” at its core as the most important universal component of contemporary education. The concept of personal growth underlying the current strategy of education rejects transferring ready knowledge, forms and methods of pedagogical activity, the once and forever accepted views on values and norms, and advocates the creation of conditions and mechanisms of self-development, self-realization and self-education, personal and professional development of man.

This declaration is congruent with Pierre Bourdieu’s [1] ardent appeal to critically regard what can be considered a university doxa, to break from the bonds of archaic cultural practices and get rid of their burden. I.A.Pavlov who assumed freedom to be the most important requirement of a successful scientific research, or cognitive activity of man, says: “... the mind attempting to comprehend the reality needs absolute freedom”; and feeling free and unbound by the norms of cultural dispositions is not a simple matter.

To illustrate his assertion Pavlov quoted episodes from the life of the famous British physicist Michael Faraday, who would make such incredible assumptions, letting his mind wander so freely, giving vent to his wild imagination, that he felt shy to make his famous experiments in the presence of the audience. He would lock himself inside, and work alone trying to find proof of his crazy theories.

Pavlov’s illustration enables us to see that the danger of “non-freedom” does not only come from “the outside”, and that its sources are present within the research and educational space. In this context we have again to quote Bourdieu who was skeptical of methodology as a “variant of abstract and formal discourse” aiming at convincing the world that the achievements of researchers become the result of the implementation of the rules which the researchers themselves are obeying consciously and that one of the functions of such meta-discourse is to give a meaning to the existence of professors. In reality, the art of invention or “Ars inveniendi” is achieved not through learning principles and sermons, but in the course of a long-term communication with the Maître”. According to Bourdieu the solution of problems in education lies “in the creation of habitus of invention, creativity and freedom”. [1. P.30-31]. The latter suggestion, though, may be interpreted as a methodological precept.

Methodology is still seen as “a typical form of academism” and an abstract scholastic occupation even in such spheres of knowledge in Russia as psychology in which problems of methodology traditionally were seriously researched.

We will quote here only one episode, both amusing and exemplary. In 1999 E.D. Khomskaya, a famous psychologist, the author of the classic textbook on neuropsychology [3], and a student of A.R. Luria asked K.A.Abulkhanova where she could find the definition of methodology [7.P.310]. This question does not illustrate the ignorance of the questioner, but rather reveals a certain ironic attitude to the problem. We have to mention here that authors of books on the methodology of certain subjects are not too fond of going deep into the specifics of relationships and connections of their “applied” methodological science with questions which belong to the sphere of “universal methodology”.

Methodologists find criticism of methodology and methodologists relatively grounded. V. Kraevsky admitted with regret that “one should not overlook somewhat understandable prejudice against methodology that is perceived very superficially as a broad aspect of philosophy that is no directly related to the pedagogy and pedagogical practice

Krayevsky, who is considered a Father of Russian methodology of pedagogical science, sees a solution in considering methodology not only as some kind of “teaching” and a set of knowledge, but also as a field of cognitive activity as well as in its subjectivity.

“There should be no objective methodology. What we need is a “subjective” methodology, meaning that each person should have his own methodology and each person should have his own criterion of scientific creativity [6. P. 27].

Bibliography

1. **Bourdieu P.** University Dox and Creativity: Against Scholastic Divisions // Socio-Logos '96. Almanac of the Russian-French Center for Sociological Research of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences. M.: Socio-Logos, 1996. P. 8-31.

2. **Kazakova EI, Tryapitsyna A.P.** Dialogue on the ladder of success. SPb.: Petersburg - the XXI-st century, 1997. – 160 p.

3. **Khomsakaya E.D.** Neuropsychology. SPB: Peter, 2016. - 496 p.

4. **Krayevsky V.V.** Methodology of pedagogy. Cheboksary: Publishing house of the Chuvash University, 2001. Available at URL: // intellect-invest.org.ua (Accessed 21.03.2017).

5. **Pavlov I.P.** Reflex of freedom. St. Petersburg: Peter, 2017. - 432 p.

6. **Prikot O.G.** Pedagogy of identification and pedagogical systemology. St. Petersburg: St. Petersburg State University. University of Pedagogy, TVP incorporated, 1995. - 260 p.

7. Slavsky A.N. Fundamentals of Psychology S.L. Rubinshtein: Philosophical substantiation of development. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences". 2015. - 344 p.

8. Theory and Methodology of History/ Ed. A.I. Filyushkina. Moscow: Publishing House Yurayt, 2016. - 323 p.

9. **Vrublevskaya E.** Teacher on the way to the meaning of human education // Siberian Pedagogical Journal. 2007. № 4. P.174-188.