

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление

Сапунов Михаил Борисович – канд. филос. наук, гл. редактор. E-mail: mbsapunov@mail.ru
Журнал «Высшее образование в России», Москва, Россия
Адрес: 127550, г. Москва, ул. Прянишникова, д. 2А

Полонников Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования. E-mail: alexpolonnikov@gmail.com
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск, Беларусь
Адрес: Республика Беларусь, 220050, г. Минск, пр. Независимости, 18

Аннотация. В статье представлены результаты анализа онтологических, гносеологических и педагогических условий изменений в образовании, и прежде всего – статуса учебного предмета. В онтологическом плане изменения связаны с переходом от «вещной» онтологии к коммуникативно-деятельностной, в гносеологическом – от натурализма к трансцендентализму, в педагогическом – от авторитарно-дисциплинарной организации учебного процесса к студентоориентированной модели. В первой части работы описаны функции учебного предмета в процессе образовательного воспроизводства. Учебный предмет трактуется не в аспекте содержащегося в нём знания, а как сложный лингвистический код, организующий и регулирующий образовательное взаимодействие. Описаны его основания и структура, механизм конституирования образовательной реальности, а также её конструктивные особенности, тормозящие изменения в образовании. Введено различие учебного и научного предмета. Во второй части статьи осуществлена критика практики учебного предмета в университетском образовании. В качестве центрального события рассматривается дифференциация и диверсификация формы учебного предмета, распад его целостности на локальные автономные лингвистические области. В завершающей части сформулирована идея преодоления кризиса учебного предмета, суть которой – дискурсивное преобразование практики его репрезентации. Опираясь на идеи Ж. Делёза, авторы полагают условием изменения образования трансформацию речевых практик, в которых воплощён учебный предмет.

Ключевые слова: натурализм, трансцендентализм, реконтекстуализация, пространство и время образования, *illusio* и *potos* образования, кризис учебного предмета, речевая практика, дискурсивный переход, педагогическое воспроизводство, обновление педагогического языка

Для цитирования: Сапунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144-157.
DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>

Введение

Изменения в культуре, социуме, гуманитарной науке и образовании, происходящие на наших глазах и с нашим участием, могут быть представлены в трёх измерениях: онтологическом, гносеологическом и педагогиче-

ском. Обозначим эти изменения с помощью метафоры «переход», а состояние переживаемой нами ситуации определим как «переходное». В первом отношении – онтологическом – речь идёт о проблематизации «вещной» трактовки образовательной реальности,

открытия потенциала коммуникативно-деятельностного, дискурсивного, а значит, сложноопосредованного понимания мира образования и положения в нём человека. В гносеологическом плане переходность проявляет себя в ослаблении позиций натуралистически ориентированной методологии (science) и повышении статуса эпистемы Humanities and Arts, полагающей, что мы «сами являемся условием того, что мы можем понимать» [1, с. 82]. Научный поиск всё более проявляет интерес не к «всамделишной реальности», а к условиям её данности, отдавая предпочтение трансценденталистскому ходу мысли и отходя от традиций натурализма. Кроме того, исследования в философии науки активно развивают тезис о коммуникативном генезисе знания и механизмах его развития. Педагогический аспект переходности имеет в виду смену образовательной парадигмы: переход от модели обучения (teaching) к модели учения (learning), что предполагает децентрацию социального статуса преподавателя, осознание «делаемости» образовательных ситуаций, их интерактивной конструируемости и конвенциональности.

В этой переходной ситуации нас будет интересовать не всё проблемное поле изменений, а более частный вопрос – обстоятельства «жизни» учебного предмета, в перспективе которого мы попытаемся увидеть происходящее в образовании. Под именем образования, кроме специально оговорённых случаев, у нас будет выступать университет как особое место порождения и распространения в культуре образовательной идеологии¹. Последнее заставляет сделать несколько предварительных замечаний.

Постановка проблемы

Известно, что историческая вариативность списка учебных предметов редко затра-

гивала сам принцип предметно-дисциплинарной организации образовательного процесса, проявляясь главным образом в рекомбинации элементов. Это позволяет рассматривать учебный предмет в качестве сущностной для образования структуры и возлагать на него определённые надежды в поиске условий образовательных изменений.

Прежде всего, заметим, что вследствие действия ряда обстоятельств, для анализа которых необходимо особое место и время, дискурс науки стал важнейшим конститутивом учебного предмета, передав ему вместе со своим содержанием ряд предписаний по его использованию. В этом дискурсе, утверждению которого в современной культуре немало способствовали и учёные, центральное положение заняли «значения» естествознания. Распространение сциентистского верования привело к тому, что в выборе образа науки, определяющего характер формирования учебного предмета, образование обратилось не к социокультурной (деятельностной) версии философии науки, полагающей, что мир объектов знания постоянно достраивается и перестраивается самим человеком в процессе конструирования предметной реальности [3], а к созерцательному подходу, «полагающему, что мир объектов знания независим от человека как субъекта познания» [4, с. 37]. Выбор натуралистической модели научной ориентации, как нам представляется, не только указывает на чувствительность образования к доминирующим в культуре социальным ценностям, но и на внутреннюю близость дискурса естественных наук и дискурса, определяющего порядок функционирования традиционных педагогических систем. Именно это предположение станет одним из предметов анализа в настоящей статье.

Натуралистический дизайн науки, оформляющий учебный предмет, привносит в него ряд установок, важных для организации научного исследования, однако проблематичных в образовательном контексте. Речь идёт о таком условии научного поиска, как объективация изучаемой реальности –

¹ Под идеологией мы вслед за Х. Уайтом будем понимать «набор предписаний для занятия позиции в современном мире, социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [2, с. 42].

«представление действительности в форме объекта» (К. Маркс). Здесь важно понимать, что такого рода форма (рассмотрение предмета науки как объективной реальности) есть превращённая форма деятельности (М. Мамардашвили) и как таковая она является неотъемлемым компонентом деятельности и самосознания учёного, т.е. его идеологией. «Естественная установка» учёного становится «извращённой», когда выходит за границы научного исследования, претендуя на «метафизический» статус. В первом случае, заявляя претензию на решение смысловых проблем, научно-материалистическое мировоззрение приводит к гипостазированию своих значений, а также к редукции мышления. Научная установка, нацеливающая внимание учёного на объект, выносит вопросы самореферентности за скобки. В этом смысле наука не мыслит. «Она не мыслит, ибо её способ действия и её средства никогда не дадут ей мыслить – мыслить так, как мыслят мыслители. То, что наука не может мыслить, – это не её недостаток, а её преимущество. Лишь это одно даёт ей возможность исследовательски войти в теперешнюю предметную сферу и поселиться в ней» [5, с. 137]. Для такой «философии» (повторим, это никакая не философия, а именно идеология!) путь в структуру учебного предмета оказывается закрытым.

Во втором случае в качестве принципа, организующего содержание образования, натуралистическая установка элиминирует дискурсивный контекст и посредством отождествления учебного предмета с научным способствует реификации значений, в том числе за счёт ориентации на репрезентативную теорию истины, которая диктует совершенно определённый способ использования в обучении моделей и идеальных объектов. Это же обстоятельство создаёт преимущество для реализации в учебной коммуникации так называемого «ограниченного лингвистического кода» [6, р. 96], поддерживающего в учебном взаимодействии речевые практики, жёстко фиксирующие условия

производства научного знания, контролирующие его воспроизводимость.

Образовательное значение учебного предмета

В действующих описаниях учебного предмета он чаще всего фигурирует как система знаний, дидактически отобранных для организации образовательного взаимодействия. Нас же учебный предмет будет интересовать прежде всего в динамическом залоге, как основополагающий и регулятивный принцип образования, то есть взятый со стороны его рабочей функции. В этом статусе он будет являть собой «единицу»² образования, обуславливающую его дидактическую и социальную прагматику.

В формировании современного образа учебного предмета, как было замечено во вступлении, огромную роль сыграли научные дисциплины. Между тем в дидактике принято подчёркивать, во-первых, несводимость содержания последних к соответствующим областям науки, поскольку научное содержание представлено в них специфично, а во-вторых, включённость в структуру учебных предметов систем «общеразвивающих умений и навыков, в принципе не свойственных содержанию науки» [8, с. 488]. Понятно, что в определении дизайна учебного предмета главную роль играет научная картина мира как источник материала обучения. Так, например, содержание теоретического мышления в школьной системе развивающего обучения Эльконина – Давыдова есть не что иное, как перенесение в учебный предмет процедур моделирующего мышления, свойственного позитивной науке³. Вместе с тем в описаниях

² Идея единицы, как известно, отсылает нас к системным представлениям о клетке, в которой в концентрированном и преобразованном виде наличествуют свойства, присущие целому, «и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства» [7, с. 15].

³ В системе развивающего обучения «содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми посредством

структуры учебного предмета указывается на важность включения в него как объективных презентаций предметного мира, так и дескрипций форм человеческой активности по его распределению. Это означает специфическую двойственность⁴ данной образовательной единицы, а также необходимость контроля над состоянием взаимосвязи двух её частей. Разрыв их корреляции ведёт, с одной стороны, к дегуманизации представленных в учебном предмете знаний, а с другой – к гипостазированию и реификации [11, с. 47] объектов учебного внимания. То есть нарушение указанной связи оборачивается кризисом учебного предмета, деструкцией механизма образовательного воспроизводства.

Целостность и структурная упорядоченность учебного предмета выступают как условием когнитивной организации участвующих в учебном процессе индивидов, так и фактором их единства. Учебный предмет обеспечивает подстройку высказываний друг к другу, ограничивает индивидуальные деривации. В своём функционировании он апеллирует к онтологическим опорам – специфической морфологии образовательного времени и пространства. Темпоральный фактор, конституирующий учебный предмет, обращён к линейному времени, позволяющему прогнозировать изменения (развитие) учащихся. Последнее чаще всего определяется в терминах прогрессивных предвидимых трансформаций, квантифицируемых по периодам обучения. Пространственный же фактор, конституирующий учебный предмет, реализует принцип обозримости, то есть паноптической территориальной организации. Практически

этой деятельности развивает у учащихся основы теоретического сознания и мышления, а также творчески личностный уровень осуществления практических видов деятельности» [9, с. 146–147].

⁴ М.А. Розов, например, считает, – впрочем, безотносительно к теории образования, – что два эти описания (объекта и деятельности, содержания и механизма) координируются своеобразным триггером, обеспечивающим рефлексивное переключение (преобразование) [10, с. 73].

всё образовательное пространство публично. Обозримость обеспечивает контроль границ образования, что затруднительно без гомогенного плоскостного ландшафта (здесь прослеживается аналогия с конструктом абсолютного пространства в классической механике).

Важнейшей функцией учебного предмета выступает задача обеспечения трансмиссии содержания образования. Попробуем прояснить механизм его движения при помощи предложенных постструктуралистской социологией терминов «*illusio*» и «*potos*». В ней *illusio* (предмет коллективной веры) и *potos* (принцип упорядочения реальности) связаны главным образом с концептуализацией феномена поля в сфере политики, науки и литературы. Основная функция этих организованностей – обеспечение существования (автономизации) социального пространства. Его порядок определяется наличием специфического влечения, *libido scientifica*, «верой в то, что эта игра стоит свеч и приносит радость» [12, р. 102–103]. *Illusio* присуща особая «аттрактивность», способность быть манящей и субъективно близкой реалией, вызывающей в сообществе нечто вроде того, что Рене Жирар называл «миметическим желанием» (*mimetic desire*) – «стремлением хотеть того же, что хотят другие» [13]. Миметическое желание делает *illusio* конституирующим фактором групповой идентичности. При этом участникам группы вовсе не обязательно осознанно и осмысленно относиться к предмету культурной игры, поскольку *illusio*, будучи социальным воображаемым, само выступает основанием обоснований и оправданий. В свою очередь, *potos*, несмотря на семантическую близость к «закону», являет собой не извне заданную нормативность, а типизацию различных *illusio* действий, то есть внутренний порядок, у которого, однако, нет «абсолютной независимости от внешних законов» [14, р. 115]. Назначение *potos(a)* – обеспечение «общего согласованного видения, регуляция связи опыта практики и опыта поля» [15], а

также распределение когнитивных и оценочных структур, выступающих «основанием не только логического, но и нравственного конформизма – негласного соглашения, дорефлективного и непосредственного, – в отношении мировосприятия, являющегося началом опыта о мире как мире здорового смысла» [16, с. 243].

К числу используемых университетом символических конструкций, совпадающих по своему значению с *illusio* и *potos*, мы относим культивируемую в нём сверхценность профессиональной подготовки. Идея профессии и профессиональный этос служат важным условием содержательного наполнения учебного предмета, гарантией его дееспособности и социальной востребованности. *Illusio* будущей профессии является местом индукции и проекции желаний участников образовательного взаимодействия, тем «объектом желания», ради которого они вступают в коммуникацию. О том, насколько оправданны профессиональные упования субъектов образования, мы выскажемся несколько ниже.

Было бы слишком поспешным делать вывод о том, что конфигурация учебного предмета однозначно предписывает поведение участников обучения. С нашей точки зрения, между ними реализуется реципрокное отношение, в котором режим обучения также оказывает давление на учебный предмет. Речь идёт в данном случае о правилах коммуникативного поведения преподавателя, которому необходимо обеспечивать (инициировать и контролировать) трансмиссию учебных содержаний и действия студентов. Контент педагогического сообщения должен подчиняться требованию обозримости и понятности, а его элементы – идентифицируемости и сопоставимости. В идеальном педагогическом высказывании все его элементы принадлежат единому символическому пространству нарратива преподавателя (как своего рода персонификации Абсолютного субъекта в классической философии). Требование единства симво-

лического пространства проецируется в структуру учебного предмета, сообщая ему устами педагога необходимую гомогенную конфигурацию.

Действующая в настоящее время конструкция учебного предмета, о чём говорилось выше, предполагает как дескрипцию научного объекта, так и процесс/результат конструктивной деятельности с ним. Однако описание научного объекта в учебном предмете отлично от описания его прототипа – предмета научного исследования. Оно представляет собой его упрощённую форму, подчинённую задачам усвоения определённого перечня знаний, умений и навыков. Учебная версия научного предмета есть реконтекстуализация⁵ научной (эстетической, этической, практической) формы, которая не просто извлечена из контекста своего производства, но и по сути своей квазинаучна, ибо обучающийся «переоткрывает» уже открытое. Реконтекстуализация производит существенное отличие учебного предмета от научного, а также совершает незаметную работу по позиционному распределению участников образовательного взаимодействия, предписывая им и соответствующие позиции речевые практики. Эти практики принципиально асимметричны, обусловлены статусом педагога, авторитет которого поддерживается близостью к источнику знания, от имени которого он производит высказывание. При этом студент по большей части уже своим положением, заданным устройством учебного предмета, «оказывается исключённым из процесса производства мысли и принужден пользоваться сделанным кем-то продуктом» [18, р. 250]. Между тем продукты реконтекстуализации,

⁵ Согласно Б.Бернштейну, реконтекстуализация означает, что легитимно действующий в рамках научного поля текст претерпевает преобразование (деконтекстуализацию). После этого он лишается своего места (де-локализуется), а потом перемещается (релокализуется). «Этот процесс гарантирует, что данный текст не остаётся уже прежним текстом» [17, р. 90].

упакованные в учебный предмет: «научное мышление», «нравственные характеристики», «эстетические качества» и «практические навыки», – было бы правильно брать в кавычки, поскольку они создаются в учебных обстоятельствах, и их эффективность за рамками образовательных ситуаций требует отдельной верификации. Известное производственное выражение «забудьте всё то, чему вас учили в вузе», – это шутка, в которой есть лишь доля шутки.

Учебный предмет, взятый в качестве системной единицы и регулятивного механизма образования, делает избыточным принимаемое по умолчанию различие образовательных процессов на обучающие и воспитывающие. Некоторые теоретики и практики до сих пор считают, что так называемые универсальные (ранее они назывались общекультурными) компетенции и ценности, то есть мягкие навыки (*soft skills*), формируются главным образом блоком социально-гуманитарных дисциплин, а также специально организованными воспитательными акциями и вузовской средой. (При этом предполагается, что формирование когнитивных свойств обеспечивается нацеленной на развитие ума дидактикой.) Такое разделение чревато не только нарушением целостности учебного предмета, но и его функциональной деструкцией. Если мы примем во внимание указание П. Бурдые и Ж.-К. Пассрона на то, что сущностью педагогического процесса является символическое принуждение – практика «навязывания и внушения определённых значений» [19, с. 17], то есть дисциплинирование, то всякое разделение в учебном предмете воспитания и обучения вообще теряет смысл. В этом контексте дисциплина как практика власти и учебная дисциплина (предмет) являются семантическими родственниками.

Учебный предмет, упорядочивая содержание образования и структурируя захваченный им материал, придает ему социально значимые очертания. В своей реализации он стремится к тому, чтобы символическое при-

нуждение⁶ преобразовалось в ответственное самопринуждение, приобрело в итоге форму личностного самостояния. Став личностным атрибутом, учебный предмет переносит функцию социального контроля во внутренний мир индивида и тем самым укореняет процесс образовательного воспроизводства в сознании и самосознании его носителя. Целостная личность (для образования) – коррелят целостного учебного предмета.

Таким образом, учебный предмет, рассмотренный в перспективе его организационной и регулятивной функций, представляет собой сложный код, определяющий не только порядок включения/исключения тех или иных значений и способов обращения с ними в образовательных ситуациях, но и формы самих образовательных ситуаций, а также трансграничные отношения. Устойчивость этого кода обеспечивает сохранность образования в процессах воспроизводства и защищает образовательный порядок от входящих влияний и внутренних дериваций.

Кризис дискурса учебного предмета

Обсуждать кризис учебного предмета, равно как и кризис образования, следует с рядом оговорок. Прежде всего они касаются того, что сам «кризис» – это только метафора, указывающая на его дискурсивную природу, связанность с конструктивной функцией языка. В этой ситуации кризис дискурса – это специфическая конструкция, попытка его инспирации, вызова к жизни, создания. «Событие остаётся релевантным, если кто-то переживает его как кризис и если он постоянно говорит о действительности на языке кризиса» [21, с. 16].

Дискурсивность кризиса учебного предмета не позволяет говорить о нём на языке очевидных фактов. Содержанием суждений становятся факты речи, то, что косвенно указывает не на явление кризиса, а на его

⁶ Бурдые и Пассрон используют для определения формы принуждения термин «*inculcation*» – буквально «насаждение, вдалбливание, вбивание» [20, р. 35].

свидетельства. Используя медицинскую терминологию, назовём их «маркерами». Кризисные маркеры, обозначающие неблагополучие в состоянии описаний учебного предмета, обнаруживают себя, например, в виде разрыва между тем, что именуют «фундаментальным знанием» и «знанием специализированным». Так, к примеру, курс общей психологии, изученный студентами-первокурсниками, как потом выясняется, может только формально быть прописан в качестве основания практико-ориентированных занятий (организационная психология, психологическое консультирование, кризисная психология и т.п.), которые появляются в конце обучения. Случайность такого соединения «фундамента» и практических образовательных форм в текстах учебных программ свидетельствует о том, что последние нуждаются в аутентичных, не сводимых к инвариантному, основаниях. Другими словами, кризис дискурса учебного предмета в психологической подготовке проявляет себя как проблема целостности его описания, которую едва ли можно сохранить в условиях узкой специализации. Маркеры кризиса – в дроблении дисциплин, деструкции их единства, изоляции и в результате – распаде университетского образования на автономные профессиональные школы. Более того, даже в рамках дескрипций одной дисциплины можно видеть «соперничество за первенство, за большую значимость в системе научного знания, делающее проблематичными согласованные решения» [22, р. 173].

Над целостностью дискурса учебного предмета нависает также дамоклов меч деструкции, связанной с информационным взрывом и электронной коммуникацией. Взрывообразное насыщение содержания образования и образовательной среды информацией вступает в противоречие с реконтекстуализирующими возможностями учебного предмета. В попытках разрешить это противоречие институт образования прибегает к двум текстуальным тактикам: эклектизации и формализации. Механизм *эклектизации*

строится на эксплуатации повседневного допущения о взаимозаменяемости перспектив всех участников взаимодействия [23, с. 15]. То есть перед студентами предстает якобы один и тот же объект, который только описан с разных сторон. Характер объекта, равно как и его трансформации относительно независимы от используемого наблюдателем языка и способов обращения с объектом, а значит, и описания его вполне совместимы. Здесь плоскостная пространственная композиция учебного предмета, которой угрожает несопоставимость (несоизмеримость) научных подходов и видений, спасается от деструкции с помощью эклектизации. Именно поэтому вопросы контроля знаний студентов, фиксируемые учебной программой – ядром учебного предмета, представляются в эссенциалистском залоге⁷. При реализации тактики второго типа – *формализации* – статус учебного предмета и связанных с ним дисциплин фетишизируется. Угроза разрыва его внутренних связей, о которой мы писали в первой части, преодолевается путем наращивания значимости «внешних» для него скрепов: сверхценности стандартов и типовых учебных программ, унифицированных учебников и учебных пособий. Потеря учебным предметом живых аттрактивных смыслов компенсируется за счёт ужесточения методических прескрипций, бюрократизации порядка «жизни» учебного предмета. С этой точки зрения усиление административного регулирования, наблюдаемое в образовании повсеместно, имеет своим источником не чью-то злокозненность, а смысловую диффузию и деструкцию порядка дискурса учебного предмета.

⁷ «Аффект: особенности, функции, виды; собственно эмоции: особенности; чувства: особенности, виды; настроение: особенности, виды, причины». В такой формулировке по умолчанию реализуется внелингвистическая трактовка психологического предмета (Учебные материалы БГУ. Вопросы к экзамену по общей психологии. <http://www.ffsn.bsu.by/ru/fakultet/personalnye-stranitsy/kaf-psi/79-furmanov-ia/677-furmanov-ia-uch.html>).

Угрозу целостности учебного предмета несут и усилия университета, стремящегося преодолеть границы «монастырской школы», стать активным игроком на рынке образовательных услуг. Капитализация побуждает педагогический персонал к дисциплинарному комбинированию, перманентной монетизации и прагматизации учебных содержаний. Специализация, взрывая условия образовательной реконтекстуализации, трансформирует симбиоз образования, насыщая его реквизитами внеобразовательных знаний и практик. В результате в дескрипции содержания обучения попадают неадаптированные фрагментарные описания профессиональных и жизненных отношений. Притчей во языцех стал опыт помещения в описания учебных предметов психологической подготовки терапевтических практик, внедряющих в пронизанные межличностными связями академические группы нормы взаимодействия, свойственные анонимным временным сообществам.

Признаки кризиса учебного предмета сообразуются и с динамикой его пространственно-временных констант. Технологические усовершенствования последних десятилетий, несомые программами информатизации образования, производят его детерриторизацию. Студент находится одновременно и в аудитории, и вне её. Контроль границ образования, без которого невозможна дисциплинарная практика, в этой ситуации становится проблематичным. Возрастание же значения и удельного веса различных форм самообразования, приводит к разрушению линейного временного порядка, поскольку время индивидуализируется, выстраивается асинхронично согласно автономным траекториям движений учащихся. Нерушимость границ учебного предмета становится препятствием для развития образовательного самоопределения студентов, становления их самостоятельности.

Illusio профессиональной подготовки теряет свою побудительную и объединяющую образовательное сообщество функцию.

Главным симптомом утраты университетом функции основного держателя места культивации профессионального *illusio* становится стремительное развитие различных форм параллельного образования: корпоративного обучения, обучения на рабочем месте, профессиональных воркшопов (*workshop*), собирающих свою дань за стенами учебных заведений. В соревновании с ними институт образования всё чаще проигрывает, а если и сохраняет за собой авторитетный статус, то по большей части за счёт инерции социальной значимости диплома.

Проблемность области однозначной профессиональной ориентации образования побуждает его субъектов к поиску альтернатив, способных путём символической ротации вывести распадающуюся целостность учебного предмета из зоны конфликта. К числу такого рода мероприятий может быть отнесена идея «стремления к совершенству», согласно которой университет функционирует по модели, кладущей в основу описаний образования подтексты производства и бизнес-процессов. Современный университет, замечает Б. Ридингс, «всё больше превращается из идеологического орудия государства в бюрократически организованную и относительно автономную потребительски ориентированную корпорацию» [24, с. 199]. Именно этим можно объяснить растущую в последние годы популярность в административно-педагогических кругах метафор «совершенства», таких как системы менеджмента качества и университетские рейтинги. Пустота этих форм позволяет с высокой степенью вероятности предположить, что за такого рода символическим экспериментированием стоят поиски новых *illusio* и имманентных ему нормативных уложений. Не составляет особого труда заметить, что дискурс совершенства ведёт к перерождению учебного предмета. В особенности это проявляется в трансформации функций преподавателя, всё больше превращающегося из интеллектуального авторитета в учётика выполненных студентом заданий.

Кризисное положение дискурса учебного предмета не спасает и пропагандируемая современной педагогической наукой идеология перехода от знаниевых моделей обучения к компетентностным. Во-первых, на сегодняшний день недостаёт ясности в их трактовке и операционализации⁸, во-вторых, переориентация на компетенции не находит позитивной оценки со стороны потребителей образования и, наконец, установка на компетенции обнаруживает на всех уровнях реализации свою контрпродуктивность⁹. Нас, однако, в этом случае интересуют не столько проблемы осмысленности и продуктивности компетентностной ориентации в образовании, сколько утопическая символическая эффективность словоформы «компетенция», её способность к социальной мобилизации и интеграции. Отсутствие маркеров этой эффективности или недостаточная их выраженность свидетельствуют о проблематичности упований реформаторов образования на символический потенциал компетентностного подхода, сколь привлекательным бы он ни казался с административной точки зрения.

Вопрос компетентностного подхода, как, впрочем, и многих других современных пред-

⁸ Исследователи отмечают, что «научно-теоретическое обеспечение, которое проливал бы свет на социально-онтологическую сущность компетенции и компетентности, пока критически отстаёт от форсируемых административно темпов строительства компетентностного образования» [25, с. 89].

⁹ «В результате внедрения ФГОС ВПО на основе “компетентностного подхода” высшая школа погружается сегодня в режим имитации, весьма странной околообразовательной деятельности. С обманом в таких масштабах система отечественного высшего образования ещё не сталкивалась. Преподаватели, следуя ФГОС ВПО, вынуждены делать вид, что они гарантируют приобретение учащимися требуемых компетенций в виде способностей; Рособнадзор же делает вид, что владеет инструментарием оценки этих компетенций и выносит вердикт об эффективности образовательных организаций высшего образования» [26, с. 39].

ложений на символическом рынке образования, заключается в том, что смена *illusio* – не просто смена цели образования. Это реорганизация всего сложившегося дескриптивного порядка, или, как иногда принято говорить, «парадигмы». Описания учебного предмета, построенные по метанарративному принципу, то есть созданные для обеспечения целокупных образовательных практик, в этом случае оказываются ключевым препятствием изменению, ориентированным на многообразие языков культурных форм. Эти описания, обесценивая и нейтрализуя (исключая и маргинализируя) позитивный потенциал многообразия, порождают невроз неопределённости и связанные между собой полярные социальные реакции: аномию и безудержный активизм. В такого рода рецепции обнаруживает себя сила рефракции дискурса учебного предмета, его структурное сопротивление.

Заключение

Конструкция кризиса дискурса, на которую мы ориентировались в этой статье, опиралась на трактовку учебного предмета как неспецифичного сложного лингвистического кода, обеспечивающего образовательное воспроизводство. Целостность дискурса учебного предмета, связанность его структурных компонентов ведут к тому, что определяемый им диапазон изменений соотнобразует исключительно с внутрипредметными модификациями. Действие кода таково, что допускает какие угодно изменения в образовании, но не самого образования. С этой точки зрения кризис дискурса учебного предмета следует трактовать не как проблематичность его структурных компонентов, а как деструкцию сложившегося унифицированного языка его описания.

Особенность современной образовательной ситуации, на наш взгляд, заключается в «вызове многообразия», выражаемого метафорой «хаосмос», – соприсутствии в образовании качественно специфичных дескриптивно-прескриптивных форм человеческого мышления и деятельности, каждая

из которых нуждается в сообразной ей форме выражения учебного предмета. Кризис учебного предмета в этой ситуации заключается в невозможности метанарратива интеграции; его настойчивое проведение неминуемо рождает межпредметный (а в некоторых случаях – и внутрипредметный) конфликт. Дисциплинарные противоречия проявляются как на уровне предметной идеологии, так и на уровне правил игры на образовательном поле. Одним из самых болезненных вопросов университетского образования, например, становится институциональная коммуникация, согласование горизонтальных и вертикальных межструктурных и внутриструктурных связей.

Поскольку целостная предметно-дисциплинарная организация образования в дискурсивном залоге обнаруживает себя как семиологическая проблема, то работа в условиях кризиса должна вестись в направлении дискурсивной рекомпозиции, направленной на переопределение статуса учебного предмета. Речь идёт о смене принципа функционирования системы языка, способа организации образовательного высказывания [27, с. 30]. Традиция речевых практик, связанных с вневелингвистической локализацией объекта суждения, отводит языку вторичную, детерминированную структурой объекта роль. В этой форме высказывания доминирует тип вопрошания «*что есть...?*», идущий, как заметил А.В. Дьяков, «от Сократа и Платона, требовавших говорить одновременно и в плане бытия, и в плане сущности» [28, с. 77]. Высказывание типа «*что есть...?*» утверждает реальность предмета, будь то вещь или её идея. В этом словоупотреблении кризис учебного предмета принципиально неразрешим. Выход из заданного тупика предложен Ж. Делёзом (в версии А.В. Дьякова), замысел которого состоит в *драматизации*, переносе акцента с «*что*» на «*как, где и когда? в каком случае?*». Форма суждения, делающего акцент на «*как*», адресует говорящего к условиям

производства высказывания, способу использования языка и в конечном итоге – к амплификации конструктивной функции языка, обнаружению действенности речевой политики [29, р. 133–134].

Учебный предмет в образовательной коммуникации такого рода превращается в условие систематической конфронтации речевых практик. При этом сам процесс образования становится проникновением в спор, конкуренцией семиологических позиций (а не психофизиологических субъектов), акцентуацией внутренних разнородностей и противоречий как внутри каждой научной дисциплины, так и между разными дисциплинами. Этот языковый конфликт не деструктивен, напротив, он реализуется как творческая дискуссия, в которой преодолеваются присущие её участникам речевые схематизмы и выявляются действующие предубеждения. Само же педагогическое взаимодействие приобретает характер *здесь и теперь* происходящего события, значение которого определяется актуальным состоянием, а не теряющимся в сумерках неопределённости профессиональным будущим. Учебный предмет в этом случае оказывается не внешним по отношению к образовательной ситуации конститутивом, а коммуникативной конструкцией академического сообщества, воссоздаваемой и удерживаемой взаимодействующими интеракциями участников.

Вернёмся к началу статьи. В естествознании натуралистическая (*natural*, т.е. так называемая «естественная») установка и соответствующая ей «вещная» предметная реальность являются предпосылкой нормальной работы учёного. В педагогике как гуманитарной «науке» нормой профессиональной работы исследователя, т.е. гносеологической и онтологической предпосылкой его деятельности, оказывается отказ от натурализма в пользу трансцендентализма, переход к коммуникативно-деятельностной онтологии и конструирование соответствующей педагогической реальности, опира-

ющееся на компетентностный подход, личностно-ориентированное обучение, субъект-субъектную модель педагогического взаимодействия. Методологический поиск в этом направлении – актуальная задача педагогической теории и практики.

Литература

1. *Гаспарян Д.Э.* Таинство естественной семантики: трансцендентальное измерение смысла и проблема искусственного интеллекта // Вопросы философии. 2017. № 4. С. 82–95.
2. *Уайт Х.* Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. Екатеринбург: УралГУ, 2002. 528 с.
3. *Сапунов М.Б.* О проблеме реальности в истории и философии науки // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 147–155.
4. *Зуев В.В.* На пути к биологической таксономии // Философия науки и техники. 2016. Т. 21. № 1. С. 36–54.
5. *Хайдеггер М.* Что значит мыслить? // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М.: Высшая школа, 1991. С. 34–145.
6. *Bernstein B.* Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia // Głowiński M. (red.) Język i społeczeństwo. Warszawa: Czytelnik, 1980. S. 83–119.
7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Ред. В.В. Давыдов. Т. 2. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999.
9. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
10. *Розов М.А.* В поисках Жар-птицы // Вопросы философии. 2005. № 6. С. 63–82.
11. *Микешина Л.А.* Эпистемологическое оправдание гипостазирования и реификации // Вопросы философии. 2010. № 12. С. 44–54.
12. *Bourdieu P.* Autonomie et droit d'entrée // Bourdieu P. Science de la science et reflexivité. Paris: Raison d'agir, 2001. P. 91–109.
13. *Girard R.* Eating Disorders and Mimetic Desire. URL: www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03_girard.pdf
14. *Бурдье П.* Поле политики, поле социальных наук, поле журналистики // Социоанализ Пьера Бурдье. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001. С. 108–138.
15. *Ball S. J.* Bourdieu's Method. An Exposition and Application. Institute of Education, University of London. URL: www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt
16. *Бурдье П.* Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. 288 с.
17. *Бернштейн Б.* Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
18. *Klus-Stańska D.* Edukacja szkolna bez sztuki: w stronę destrukcji poznawczej podmiotowości dziecka // Szatan E., Muzioł A., Komorowska-Zielony A. Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii. Gdańsk: UG, 2016. S. 241–260.
19. *Бурдье П., Пассрон Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Прогресс, 2007. 267 с.
20. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.
21. *Ман де П.* Слепота и прозрение. СПб.: Гуманитарная академия, 2002. 256 с.
22. *Grochala J.M.* Liberal education w kontekście kształcenia uniwersyteckiego // Paedagogia Christiana. 2014. №1 (33). S. 165–182.
23. *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004. 1056 с.
24. *Ридингс Б.* Университет в руинах. Минск: БГУ, 2009. 248 с.
25. *Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б.* Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 87–97.
26. *Сенашенко В.С., Медникова Т.Б.* Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. № 5 (202). С. 34–46.
27. *Полонников А.А.* Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 26–36.
28. *Дьяков А. В.* Жиль Делёз. Философия различия. СПб.: Алетейя, 2012. 504 с.
29. *Deleuze G.* La méthode de dramatization // Deleuze G. L'Ile déserte et autres texts. Paris: Minuit, 2002. P. 131–162.

Статья поступила в редакцию 15.09.18

После доработки 18.10.18

Принята к печати 12.11.18

Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming

Mikhail B. Sapunov – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: mbsapunov@mail.ru
Editor-in-Chief, Journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* (Higher Education in Russia), Moscow, Russia

Address: 2A, Pryanishnikova str., Moscow, 127550, Russian Federation

Aleksandr A. Polonnikov – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., the Department of Educational Psychology, e-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

Address: 18, Nezavisimosti ave., Minsk, 220050, Republic of Belarus

Abstract. The paper focuses on the analysis of ontological, epistemological and pedagogical terms of changes in education, first of all – on the status of an academic subject. From the ontological perspective, they are related to transfer from “object” ontology to communication-and-activity one, in terms of epistemological approach – from naturalism to transcendentalism, whereas with regard to pedagogical perspective – from autocratic-disciplinary organization of the academic process to a student-oriented pattern. The first part of the article describes academic subject’s functions in the process of educational reproduction. An academic subject is interpreted not so much from the perspective of the knowledge it contains, but as a complex linguistic code which organizes and regulates educational interaction. Its basics and structure, a mechanism of constituting educational reality are described, as well as the design specifics that hamper changes in education. The authors dwell on the distinction between an academic and scholarly subject. Part two of the article contains criticism of an academic subject practice in the university education. The central event here is attributed to differentiation and diversification of the form of academic subject, disintegration of its integrity into local autonomous linguistic fields. The conclusion formulates the idea how to overcome an academic subject crisis, which heart is discursive transformation of its representation practice. Based on Gilles Deleuze’s ideas, the authors consider the transformation of discursive practices in which an academic subject is embodied to be the condition for education change.

Keywords: naturalism, transcendentalism, recontextualization, space and time of education, il-lusio and nomos of education, academic subject crisis, discursive practice, discursive transfer, pedagogical reproduction, renewal of pedagogical language

Cite as: Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). [Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 144-157 (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>

References

1. Gasparyan, D.E. (2017). [Sacrament of Natural Semantics: The Transcendental Dimension of Meaning and the Problem of Artificial Intelligence]. *Voprosy filosofii = Questions of philosophy*. No. 4, pp. 82-95. (In Russ., abstract in Eng.)
2. White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore (Russian Translation: Ekaterinburg: Ural. State Univ. Publ., 2002. 528 p.
3. Sapunov, M.B. (2012). [To the Problem of Reality in History and Philosophy of Science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 147-155. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Zuev, V.V. (2016). [Theory and Methodology of Science and Technology]. *Filosofiya nauki i tekhniki = Philosophy of Science and Technology*. Vol. 21, no. 1, pp. 36-54. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Heidegger, M. (1961). *Was heißt Denken?* Niemeyer, Bad Vilbel (Russian Translation: Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1991)
6. Bernstein, B. Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. In: Głowiński M. (Ed.) *Język i społeczeństwo*. Warszawa: Czytelnik Publ., 1980. S. 83-119.
7. Vygotsky, L.S. (1982). [Thinking and Speech]. In: Vygotsky, L.S. *Collected works in 6 vol.* Vol. 2. Problems of general psychology. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 5-361. (In Russ.)
8. Davydov, V.V. (Ed.) (1999). *Rossiiskaya pedagogicheskaya entsiklopediya* [Russian Pedagogical Encyclopedia]. Moscow: Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ. (In Russ.)
9. Davydov, V.V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The Theory of Developmental Learning]. Moscow: INTOR Publ. 544 p. (In Russ.)
10. Rozov, M.A. (2005). [In Search of Firebird]. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*. No. 6, pp. 63-82. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Mikeskina, L.A. (2010). [Epistemological Justification of Hypostatization and Reification]. *Voprosy filosofii = Questions of philosophy*. Vol. 12, pp. 44-54. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Bourdieu, P. (2001). Autonomie et droit d'entrée. In: Bourdieu P. *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raison d'agir, pp. 91-109.
13. Girard, R.N. *Eating Disorders and Mimetic Desire*. Available at: www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03_girard.pdf
14. Bourdieu, P. (2001). The Field of Politics, the Field of Social Sciences, the Field of Journalism. In: *Sociological analysis of Pierre Bourdieu. Almanac of the Russian-French Center for Sociology and Philosophy of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences*. St. Petersburg: Aletya Publ., pp. 108-138 (In Russ.)
15. Ball, S.J. *Bourdieu's Method. An Exposition and Application*. Institute of Education, University of London. Available at: www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt
16. Bourdieu, P. (1984) *Sociology of social space* (Russian Translation: Moscow: Institute of Experimental Sociology, St. Petersburg: Aletya Publ., 2007, 288 p.)
17. Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: Vol. 4 – The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge and Kegan Paul. (Russian Translation: Moscow: Prosveshchenie Publ., 2008, 272 p.)
18. Klus-Stańska, D. (2016). [School Education Without Art: Towards the Destruction of the Cognitive Subjectivity of the Child]. In: Szatan E., Muzioł A., Komorowska-Zielony A. *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii* [Emil Jaques-Dalcroze and his ideas in education, art and therapy], Gdansk: UG Publ., pp. 241-260. (In Polish)
19. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *The Reproduction. Elements for a theory of the educational system*. Editions de Minuit, Paris (Russian Translation: Moscow: Progress Publ., 2007, 267 p.)
20. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
21. Man, de P. (1971). *Blindness & Insight. Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. University of Minnesota Press, Minneapolis (Russian Translation: St. Petersburg: Gumanitarnaya akademiya Publ., 2002, 256 p.)
22. Grochala, J.M. (2014). [Liberal Education in the Context of University Education]. *Paedagogia Christiana*, no. 1/33, pp. 165-182. (In Polish)
23. Schütz, A. (1962). *Collected Papers*. Springer, Berlin (Russian Translation: Moscow: Rosspen Publ., 2004, 1054 p.)

24. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England (Russian Translation: Minsk: Belarus State Univ. Publ., 2009, 248 p.)
25. Tkhangapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). [Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (202), pp. 87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
26. Senashenko, V.S., Mednikova, T.B. (2014). [Competency-Based Approach in Higher Education: A Myth and Reality]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (202), pp. 34-46. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Polonnikov, A. (2017). [The Modern Educational Situation: Descriptive Approaches and Discursive Responsibility]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 209 (2), pp. 26-36. (In Russ., abstract in Eng.)
28. Dyakov, A.V. (2012). *Gilles Deleuze. Filosofiya razlichiya* [Gilles Deleuze. Philosophy of Difference]. St. Petersburg: Aletya Publ., 504 p. (In Russ.)
29. Deleuze, G. (2002). The Method of Dramatization. In: Deleuze, G. *L' Ile deserte et autres textes*, Paris: Minuit, pp. 131-162.

The paper was submitted 15.09.18
Received after reworking 18.10.18
Accepted for publication 10.11.18

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА LIBRARY.RU	Science Index РИНЦ-2016	Общественная экспертиза	
	Место в общем рейтинге	Место в общем рейтинге	Средняя оценка
УСПЕХИ ХИМИИ	1	7	3,831
УСПЕХИ ФИЗИЧЕСКИХ НАУК	3	2	3,910
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	6	8	3,827
ФОРСАЙТ	14	361	3,155
СОЦИС	27	32	3,690
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	29	319 (4)	3,199
ПИСЬМА В ЖУРНАЛ ЭКСПЕРИМЕНТ. И ТЕОР. ФИЗИКИ	56	1	3,918
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	62	558 (6)	3,008
ПЕДАГОГИКА	173	90 (1)	3,532
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	224	924 (10)	2,765
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	290	514 (5)	3,036
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	383	818 (8)	2,820
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	388	177 (2)	3,365
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	712	783 (7)	2,844
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	902	1045 (11)	2,704
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1062	900 (9)	2,776
ALMA MATER	1278	299 (3)	3,223